

Instituto Superior Politécnico Gaya

Escola Superior de Educação de Santa Maria

2014



Lúcia Maria da Costa Lima

A importância da consciência fonológica na escrita.

Relatório apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e 1º CEB, com a orientação do Doutor Adriano Basto

Agradecimentos

São várias as pessoas a quem agradeço a sua atenção, a sua compreensão e a sua preciosa ajuda, sem ela nada seria possível.

Agradeço a umas mais do que a outras, mas de uma maneira especial àquelas que tiveram de ouvir as minhas lamúrias, as minhas dúvidas e as minhas conquistas.

Começo por agradecer á minha família mais próxima, sem eles nada seria possível. Principalmente ao meu querido pai que, infelizmente, não conseguiu ver o término deste meu percurso, que tantos percalços teve. Mas sei que estará muito orgulho de mim. Obrigada, pai, por tudo, adoro-te do fundo do meu coração!

Aos meus dois grandes amores, Celso e à minha bonequinha, por toda a força e coragem que me deram, principalmente nesta etapa final.

Às minhas irmãs, aos meus cunhados, aos meus sobrinhos, que tanto me entusiasmaram e me ajudaram com a sua criatividade e veracidade.

Todo o corpo docente foi importante, mas agradeço em especial ao meu orientador de projeto, Doutor Adriano Basto. Não porque faz parte, mas porque é uma pessoa por quem tenho uma enorme admiração. A sua maneira de transmitir, explicar conhecimentos e a sua maneira de dar aulas emitem entusiasmo, respeito e fascínio pela área da docência. A ele, o meu muito obrigada por estar sempre disponível e atento às minhas dúvidas.

À Doutora Ana Paula, que me ajudou a organizar as ideias e a estruturar todo este projeto.

À Doutora Isabel Carvalho, por me ter impulsionado a não desistir nos momentos mais difíceis, por me encorajar a terminar esta etapa tão difícil.

A todos os professores que fizeram parte da minha formação académica, mas que me ajudaram a evoluir muito a nível pessoal. Tendo um carinho especial pela Doutora Isabel Magalhães, Dra. Helena Mateus e Dr. Ernesto Campos.

Às minhas colegas de turma, tantas vezes desabafamos umas com as outras, para conseguirmos levar adiante esta luta.

Finalmente, e não menos importante, agradeço à minha coragem e determinação por não me ter permitido renunciar a este curso que tanto se enquadra comigo.

Todos eles me cativaram e me entusiasmaram.

De coração, a todos o meu muito obrigada!

Índice

Introdução.....	1
I. Caracterização do estudo	4
1. Problemática/ objeto de estudo	4
2. Pertinência do estudo	5
3. Objetivos e finalidades	6
II. Enquadramento teórico.....	9
1. Teorias sobre a Consciência fonológica.....	9
2. O desenvolvimento da consciência fonológica	12
3. A consciência fonológica e o processamento fonológico.....	16
4. Os modelos da Escrita	18
4.1 A relação entre a leitura e a escrita.....	18
4.2 A evolução da escrita até ao 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB)	20
III. Enquadramento metodológico	23
1. Design da Investigação.....	23
1.1 Método da investigação.....	23
1.2 Investigação-ação	24
2. Técnicas de recolha de dados.	25
3. Técnicas de análise de dados.....	28
IV. Caracterização do meio envolvente.....	31
1. Meio envolvente.....	31
2. A Instituição	31
3. Participantes	31
3.1 Alunos	32
3.2 Pais dos intervenientes	35
3.3 Professor dos intervenientes.....	36
4. Cuidados éticos	36
V. Recolha e Análise de Dados.....	39
1. Método	39
1.1 Procedimentos	39
1.2 Instrumentos utilizados	40
1.2.1 Teste de Escrita	40
1.2.2 Teste de leitura oral de um texto	40
1.2.3 Ditado.....	41
1.2.4 Teste de motivação para a escrita.....	41
1.2.5 Entrevista ao professor	42
2. Análise e Discussão de Dados.....	44
2.1 Análise de resultados por instrumentos.....	46

VI. Conclusões e considerações sobre o estudo.....	54
VII. Reflexão sobre a Prática Pedagógica.....	56
Apêndices	62
Anexos	70

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 - Sexo dos alunos	32
GRÁFICO 2 - Idades dos alunos do 2º ano	33
GRÁFICO 3 - Nacionalidades das crianças do 2º ano	33
GRÁFICO 4 - Alunos que gostam de estudar	34
GRÁFICO 5 - Disciplinas preferidas dos alunos	34
GRÁFICO 6 - Alunos que frequentaram o ensino pré-escolar	35
GRÁFICO 7 - Habilitações literárias dos pais do grupo estudado	35

Índice de Figuras

FIGURA 1 - Mapa de ideias.....	6
FIGURA 2 - Sequência do desenvolvimento da frase até ao fonema.....	13
FIGURA 3 - Processamento Fonológico.....	17
FIGURA 4 - Modelo de Processamento Paralelo da Leitura.....	19

Índice de Quadros

QUADRO 1 - Objetivos Gerais deste estudo	7
QUADRO 2 - Objetivos específicos deste estudo	8
QUADRO 3 - Cronograma de atividades	39
QUADRO 4 - Cronograma das atividades de diagnóstico	45
QUADRO 5 - Cronograma das atividades específicas	45
QUADRO 6 – Resultado da grelha de observação do ditado "Álbum de Família"	46
QUADRO 7 - Resultado da grelha de observação do texto "Vida de Sabonete"	47
QUADRO 8 - Resultado da grelha de observação do estagiário do ditado de palavras soltas	48
QUADRO 9- Resultado da grelha de observação do ditado de palavras soltas.....	49
QUADRO 10 - Resultado da grelha da história " Pinto Borrachudo"	49
QUADRO 11 - Resultado da grelha de observação da história do “ Pinto Borrachudo”	50
QUADRO 12 - Metas de Aprendizagem da Leitura e Escrita do 2º ano do 1º CEB	65

Introdução

Este relatório de investigação surge no âmbito da Unidade Curricular de Seminário em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo, a cargo da Doutora Ana Paula Cabral e tem como objetivo a realização de um projeto de finalização de curso, a aplicar em contexto de prática pedagógica.

A ideia para desenvolver o tema apresentado surge com a observação e contacto com o professor e o grupo de 7 anos, nomeadamente de uma sala do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Y. É um projeto de investigação que se desenrola em conjunto com a Unidade Curricular de Práticas Supervisionadas III.

Após a observação, verificou-se que a turma apresentava muitas dificuldades na linguagem oral e consequentemente na literacia e na escrita. Foi possível testemunhar a troca de sons de algumas letras, o que originava o erro na palavra. Em muitos momentos, o professor e o estagiário tiveram de realizar várias correções, tanto a nível da oralidade como da escrita.

A partir desta perceção foram delineadas as finalidades deste estudo, sendo, por isso, realizadas atividades que permitissem ter a certeza que a dificuldade do grupo residia efetivamente na consciência fonológica. Em algumas aulas da área do Português, foram aplicadas estratégias que nos permitissem recolher a informação que comprovasse esta lacuna do grupo. Posteriormente, foram aplicadas estratégias que ajudavam o grupo a ultrapassar as dificuldades diagnosticadas.

Apesar da dinâmica do desenvolvimento deste estudo, deparamo-nos com algumas dificuldades e limitações, sobretudo o facto da escassez temporal para aplicar este projeto. Estar igualmente inserido na Unidade Curricular de Práticas Supervisionadas III foi uma dificuldade acrescida, pois tínhamos apenas três meses de estágio para planificar, organizar e apresentar aulas de outras áreas, em consonância com o projeto de investigação. Um outro constrangimento que importa mencionar foi o facto de o professor titular só conseguir estar a trabalhar com a turma a meio do primeiro período.

Contudo, todas as dificuldades e constrangimentos foram debelados e nasceu este projeto de investigação assente numa estrutura organizada em capítulos que, por sua

vez, estão organizados por subtemas. No Capítulo I, proceder-se-á a uma caracterização do estudo, onde se explicarão os objetivos do projeto, a pertinência do mesmo e os objetivos e finalidades do tema.

Já no Capítulo II apresentaremos o enquadramento teórico, resultante da revisão da literatura efetuada, uma vez que foi nosso propósito recorrer a uma bibliografia variada e a inúmeros autores que nos ajudassem a compreender claramente o processamento e o desenvolvimento da consciência fonológica. Atendendo a que a consciência fonológica é indissociável da linguagem escrita, realizou-se uma pesquisa que nos demonstrasse os modelos da escrita e a sua relevância.

O enquadramento metodológico, designado por capítulo III, contemplará o método de investigação usado, a investigação-ação, bem como as técnicas de recolha e de análise de dados.

A caracterização do meio envolvente, identificado como capítulo IV, descreve os intervenientes que participaram ativamente no desenvolvimento deste projeto, mas caracteriza igualmente outros intervenientes não participantes, considerados importantes para a percepção correta dos participantes ativos. Neste ponto, evidenciamos a importância dos cuidados éticos para proteção de todos os intervenientes.

No capítulo V, recolha e análise de dados, explicar-se-ão as atividades desenvolvidas, os seus objetivos específicos e, de seguida, o resultado obtido das observações das estratégias aplicadas.

O Capítulo VI demonstrará as conclusões que o investigador alcançou ao longo deste estudo. Verificar-se-á uma reflexão geral dos resultados obtidos, mas também de todo o desenvolvimento do tema.

No último Capítulo, o VII, procederemos a uma reflexão sobre a prática pedagógica.

Com o desenvolvimento deste trabalho, esperamos contribuir para a sensibilização para “A importância da consciência fonológica na escrita”, captando a atenção dos docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo em conta todas as perspetivas teórico-práticas. Será nosso objetivo, hoje como sempre, que este trabalho seja mola impulsionadora de

trabalhos futuros, de modo a que também possa, ele mesmo, ser reformulado, reinterpretado, em construção permanente.

I. Caracterização do estudo

1. Problemática/ objeto de estudo

Na sociedade em que vivemos, somos “bombardeados” pelas novas tecnologias (computadores, telemóveis, *tablets*, *ipad's*, etc) e conseqüentemente pelos novos meios de comunicação (*facebook*, *Twiter*, *sms*, etc). Todos estes lexemas e respetivas aplicações deveriam ser vertidos no Português de Portugal; contudo, as traduções são, na sua maior parte, realizadas em Português do Brasil. Então, todos os indivíduos que têm acesso às novas tecnologias leem e apreendem essa “nova linguagem”.

Sempre que pesquisamos na Web, os contactos com documentos traduzidos são imensos, ainda que corramos o risco de escrever como que estamos a ler e que, regra geral, é apresentado em Português do Brasil, razão pela qual podemos vir a esquecer-nos da nossa língua materna.

Nos *sms* e *emails* que todos trocamos, cada vez mais as pessoas tendem a recorrer às abreviaturas. As designadas novas redes sociais estão a fazer com que se escreva mal e, conseqüentemente, se comece a desvalorizar a questão da correção ortográfica.

A assinatura do Novo Acordo Ortográfico visou simplificar a linguagem escrita, mas, contudo, deparamo-nos com a falta de interesse dos portugueses pelas questões de correção, muito provavelmente porque o discurso oral passou a dominar e a ser diretamente vertido para a escrita.

Em suma, deparamo-nos, no momento atual, com uma grande falta de interesse pelo bom português, pelo escrever corretamente e pelo falar fluentemente.

Este projeto incide sobre um grupo do Segundo Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, escolhido porque pronuncia incorretamente muitas palavras e, por consequência, escrevendo-as erradamente.

Pretende-se com este estudo aplicar estratégias que serão, regra geral, provocadas, mas sempre com a finalidade de ajudar as crianças a ultrapassar esta dificuldade a nível do fonema da palavra, intimamente relacionado com a consciência fonológica.

2. Pertinência do estudo

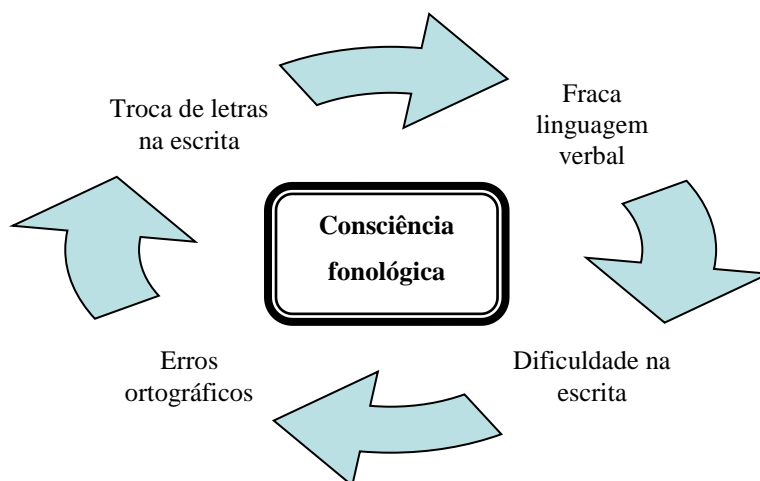
O desenvolvimento deste estudo surgiu da percepção do escasso vocabulário do grupo e da excessiva quantidade de erros na linguagem escrita. Realizou-se um diálogo com o professor substituto, durante o qual tivemos a oportunidade de questionar o motivo pelo qual as crianças escreviam com muitos erros. Não estando alheio a esta situação, o professor informou-nos que as crianças escreviam as palavras tal como as pronunciavam e por isso escreviam com uma grande quantidade de erros. Aceite esta questão, observamos a incidência de erros em outras áreas, que ocorriam, por exemplo, quando os alunos copiavam o sumário mas também quando resolviam exercícios de Matemática, de Estudo do Meio, entre outros. Voltando a questionar o professor, apercebemo-nos que, ao escrever, as crianças diziam a palavra para si próprias e, não prestando atenção ao que estava escrito no quadro, escreviam com erros. Com o objetivo de minimizar a excessiva quantidade de erros na linguagem escrita, os cadernos dos alunos começaram a ser corrigidos quase todos os dias, em todas as disciplinas.

Quando o professor titular regressou, esta dificuldade por parte das crianças, tinha-nos suscitado alguma curiosidade, por isso, considerou-se importante, após o seu primeiro dia de trabalho, informá-lo de toda esta situação. Não ficando indiferente, o professor titular começou a observar e a analisar todos os cadernos dos alunos. Graças à sua experiência, considerou muito grave esta situação, pois defendia que um grupo do 2º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico não deveria escrever com tantos erros. Assim, apoiou todo o desenvolvimento do projeto e começamos, desde logo, a observar e a registar toda esta questão.

Apercebemo-nos depois que, ao pronunciar algumas palavras, se verificava a fraca produção de alguns fonemas e a má realização oral de várias palavras como, por exemplo, a palavra “embora”, que era pronunciada por muitas crianças como “emora”. Consequentemente, na linguagem escrita essa mesma palavra vai ser grafada sem a letra “b”. Um outro exemplo que podemos citar será a palavra “fechado”, escrita por alguns como “fexado”, verificando-se a troca de letras por inequívoca “contaminação” da oralidade.

Numa análise generalista, subentendemos que a grande dificuldade deste grupo residia na produção incorreta dos fonemas. O esquema abaixo demonstra a relação existente entre a língua oral e a língua escrita, através da consciência fonológica.

FIGURA 1 - Mapa de ideias



Fonte: Própria

3. Objetivos e finalidades

No desenvolvimento deste projeto ter-se-ão em conta muitos fatores, considerados como relevantes para a contextualização deste estudo como também para a caracterização do grupo. Ter-se-á em consideração o meio envolvente do grupo e do professor, quer a nível cultural, quer a nível socioeconómico.

Numa fase inicial, no que se refere ao professor, será tido em conta:

- a sua formação;
- o seu tempo de serviço;
- a sua linguagem oral;
- a preparação de atividades de leitura e da escrita;
- a identificação dos fatores que considera importantes para o desenvolvimento da consciência fonológica.

No que diz respeito à instituição, será considerada a caracterização:

- do meio envolvente;
- da escola;
- do grupo.

Relativamente ao grupo, ter-se-á em atenção:

- a sua linguagem verbal;
- a sua linguagem escrita;
- os seus hábitos de leitura.

Todos os fatores supramencionados serão contextualizadores, mas com o objetivo de identificar e compreender as melhores estratégias a aplicar, no sentido de ajudar o grupo a ultrapassar as dificuldades reveladas.

Ao longo deste estudo, serão realizadas atividades que permitam identificar onde, na escrita, a criança experimenta mais dificuldades. Através desses exercícios, o grande objetivo é ajudar cada criança a compreender as letras que deve escrever, de acordo com o som da palavra. Para obtenção de uma melhor análise, partiu-se de objetivos gerais para objetivos específicos, conforme se demonstra no quadro 1 e 2:

QUADRO 1 - Objetivos Gerais deste estudo

Objetivos Gerais
Promover o conhecimento do alfabeto.
Desenvolver a aquisição de novos vocábulos.
Pronunciar o segmento fónico de alguns grafemas
Promover a decomposição de palavras em sílabas.

Fonte: Própria

QUADRO 2 - Objetivos específicos deste estudo

Objetivos Específicos

<u>Reconhecimento da escrita e de palavras</u>	<u>Conhecimento das convenções gráficas</u>
<input type="checkbox"/> Identifica o alfabeto.	<input type="checkbox"/> Identifica que o código escrito transmite o código oral.
<input type="checkbox"/> Identifica o som das letras.	<input type="checkbox"/> Identifica sinais de pontuação.
<input type="checkbox"/> Isola só letras com sons parecidos.	<input type="checkbox"/> Identifica e produz letras maiúsculas das minúsculas.
<input type="checkbox"/> As vivências diárias permite contacto com a leitura.	<input type="checkbox"/> Sabe que cada letra inserida numa palavra pode ter sons diferentes.

Fonte: Própria

Com este estudo espera-se que as crianças sejam capazes de ultrapassar as dificuldades fonológicas que evidenciam. A aplicação de novas estratégias tem como finalidade reduzir o erro na linguagem oral e na linguagem escrita.

Espera-se que este estudo seja benéfico, não só para este grupo, mas para outros que apresentem as mesmas dificuldades a nível da consciência fonológica. Pretende-se que seja usado pelos profissionais da educação, no sentido de moderar algum tipo de dificuldade fonológica, quer a nível da linguagem verbal quer a nível da linguagem escrita.

II. Enquadramento teórico

1. Teorias sobre a Consciência fonológica

Vários são os autores que procuram estudar o desenvolvimento da leitura e da escrita, considerando que a leitura é influenciada pelo bom desenvolvimento da consciência fonológica, uma vez que a leitura é um processo fonológico a partir do material impresso, ou seja, é (re)construir o significado da mensagem que foi codificado através da escrita, isto é, sinais gráficos (; Sim-Sim, 1998; Castro e Gomes, 2000).

Estes processos específicos vão desde o reconhecimento à conversão de representação de sinais gráficos através das representações mentais, permitindo a sua compreensão (Castro Gomes, 2000). Ainda segundo este autor (2000), a escrita recorre a sinais gráficos convencionais que representam várias formas linguísticas que permitem traduzir a linguagem verbal na sua forma gráfica.

Alguns autores (Frith 1985; Silva, 2003; Velasquez 2007; Sim-Sim 2009) tentam explicar como se desenvolve o processo da leitura e da escrita. Velasquez (2007), a citar Frith, por exemplo, refere que a leitura inicial se desenvolve em três estádios (logográfico, alfabético e ortográfico).

No estádio logográfico, as palavras são reconhecidas pelas crianças através de traços visuais da palavra salientes com a memória da mesma. Por exemplo, no caso do “M” do “McDonald’s”, a criança, mesmo não sabendo ler, já é capaz de associar e reconhecer o “M” como pertencendo à palavra “McDonald’s”. Esta escolha de pistas visuais permite a aprendizagem de algumas palavras, sendo difícil encontrar diferenças gráficas únicas nas várias palavras.

A ineficácia deste reconhecimento de palavras novas e aprendizagem da correspondência de letra-som conduz-nos à associação de fonemas, sendo já considerada a fase parcialmente alfabética (Velasquez, 2004, a citar Spear-Swealing & Sternberg 1998).

Já o estádio alfabético é caracterizado como a correspondência entre o grafema e o fonema e vice-versa, isto é, a criança, aprende inicialmente as letras, de seguida, aprende a segmentar as palavras e só depois é que aplica as regras letra-som,

combinando os sons de forma a (re)produzir a palavra (Velasquez, 2007). Podemos, portanto, afirmar, segundo Sim-Sim (2009), que existe uma passagem desta fase para o princípio alfabético que rege a escrita alfabética

No estágio ortográfico ou de consolidação alfabética já se verifica um reconhecimento direto da palavra, graças ao ensino formal da decodificação, permitindo um reconhecimento imediato, respeitando o padrão ortográfico de cada língua. Inicialmente, as estratégias ortográficas são utilizadas apenas na leitura, sendo posteriormente utilizadas na escrita (Velasquez 2007; Sim-Sim, 2009).

Ao iniciar o domínio da escrita alfabética, as áreas mais importantes são o reconhecimento das letras e a consciência fonêmica, subentendendo-se que a escrita alfabética codifica maioritariamente ao nível dos sons da palavra (Adams, 1998; Ehri, 2006).

Vários estudos têm demonstrado que existe um grande défice de processamento fonológico em alunos que revelam dificuldades na aprendizagem da leitura (Velasquez, 2004). O processamento fonológico deve-se à literacia que resulta da consciência da natureza da fala, da retoma fonologicamente codificada pelo léxico e da codificação fonológica na memória do trabalho. Contudo, cada língua apresenta diferentes graus de relacionamento entre as competências específicas, variando na estrutura fonológica e na regularidade da sua ortografia (Tróia, 2006).

Quando a criança está a repetir a mesma frase, palavras ou pseudopalavras está a trabalhar e a desenvolver a memória fonológica. Estas tarefas relacionam-se inteiramente com o sucesso da leitura (Mann, 1981) e, conseqüentemente, com o desenvolvimento do vocabulário (Waters Capland & Hildbrand, 1987; Stanovich, 1988) e com o sucesso da leitura.

Os estudos apontam para a relação da consciência fonológica no processo de aprendizagem da leitura e da escrita das palavras, mas, para isso acontecer, a criança tem de possuir o mínimo de consciência fonológica para a aprendizagem ser bem-sucedida. Conseqüentemente esta potenciará o desenvolvimento da consciência fonológica (Morais, Cary, Alegria & Bertelson, 1979; Ehri, 1987; Wagner Torgesen &

Rashotte, 1994) e este desenvolvimento é independente do grau de instrução (Perfetti, Beck, Bell & Hughes, 1987).

Ao avaliarmos o nível da consciência fonológica temos de ter em consideração a idade da criança, pois uma existe em função da outra.

Velasquez (2007), citando Tróia (2006) sustenta que:

“As tarefas de avaliação podem ser de análise (segmentação) ou de síntese (reconstrução) e o seu grau de dificuldade varia em função do nível de profundidade da unidade fonológica, da posição dessa unidade no estímulo apresentado, do número de unidades fonológicas do mesmo ou até da sua frequência na linguagem oral.”

Verifica-se, portanto, uma evolução gradual, sendo visível nas crianças a sensibilidade, ainda que superficial, aos aspetos fonológicos, mas que se expressam, essencialmente, através das rimas, a partir das quais desenvolvem a consciência fonémica mais profunda (Liberman, Shankweiler, Fisher & Carter, 1974; Bradley & Bryant, 1983; Treiman & Zudowski, 1991). Adams (1998) defende mesmo que a manipulação fonética é a última etapa desta evolução, envolvendo a consciência metalinguística, que pode não estar patente nas fases iniciais.

Depreende-se, pois, que a consciência fonológica está implicitamente relacionada com a linguagem verbal e com o desenvolvimento da escrita. Os investigadores têm demonstrado que a aquisição deste sistema (escrita) inicia-se com a garatuja, evoluindo, depois, até à representação oral, processo que pode ser traduzido em três etapas da escrita (Ferreiro e Tebersky, 1984; Martins e Niza, 1998):

1ª Etapa da escrita: é caracterizada pela procura de raciocínios que levam à distinção dos grafemas e dos elementos da escrita, obtendo uma compreensão gradativa de uma sequência das letras.

2ª Etapa da escrita: a escrita começa a ser seguida por critérios linguísticos em que a unidade da linguagem verbal é a sílaba quando representada na escrita.

3ª Etapa da escrita: a criança começa a descobrir e a compreender a relação entre as letras, as sílabas das palavras e até mesmo destas com os fonemas.

2. O desenvolvimento da consciência fonológica

Entende-se por consciência fonológica a capacidade de identificar e utilizar claramente as unidades da linguagem oral. Esta capacidade que o indivíduo tem de isolar num ato contínuo da fala, identificando a unidade fonológica no seu interior, é designada como sendo a sua consciência fonológica. Segundo Sim-Sim (1998), “em contraste com as atividades de falar e de ouvir falar, a consciência fonológica implica a capacidade de voluntariamente prestar atenção aos sons da fala e não ao significado do enunciado.”

Segundo a mesma autora (1998), o bebé, entre o segundo e o terceiro meses de vida, já distingue sons, com base em fonemas. Depois, evolui gradualmente, o que lhe permite identificar sequências sonoras passíveis de existirem na sua língua materna. Contudo, vai corrigindo essas sequências que não são permitidas na sua língua para cadeias fonológicas possíveis, verificando-se aquilo que se designa por uma “sensibilidade às regras fonológicas da língua” (Sim-Sim, 1998).

À medida que a criança cresce, vai demonstrando alguma sensibilidade para eventuais erros que produz na sua linguagem oral. Na maior parte das vezes, verifica-se uma autocorreção, na qual a criança emenda o discurso produzido. Este comportamento autocorretivo, embora inconsciente, demonstra alguma capacidade, por parte da criança, para comparar enunciados produzidos pelos adultos.

Sim-Sim (1998) certifica que existem registos em que estes comportamentos autocorretivos já se verificam em crianças com apenas dois anos e meio e que, de um modo geral, “são acréscimos de sílabas e fonemas na palavra, por exemplo, «é maco... macaco». Outras vezes, são apenas repetições com a função de contraste, de que se servem para manifestar a recusa de imitações por parte do adulto, “não disse pato... disse pato” (quando está a referir-se a prato). Normalmente, a partir dos três anos de idade, a criança interessa-se por jogos de palavras, encarados como brincadeiras de sons, pois ouvimo-la muitas vezes a divertir-se com enunciados, por exemplo, «pão é mão; mau...carapau; rua vai nua».

Estas autocorreções, que a criança faz desde muito cedo, iniciam-se como um jogo lúdico através das rimas e dos jogos das palavras mas, no fundo, são grandes

indicadores do desenvolvimento das regras fonológicas da língua materna utilizadas para fins comunicativos.

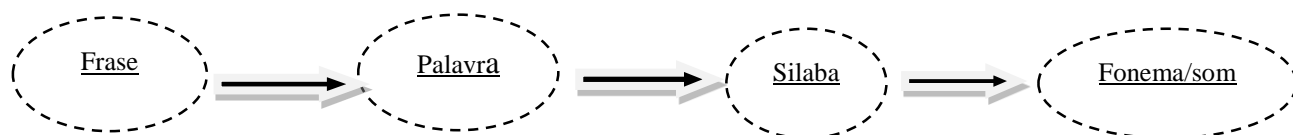
A detecção de sinais acústicos e o reconhecimento dos sons estão diretamente ligados à “percepção auditiva” que inicia a cadeia do processamento da fala. “A percepção auditiva é inacessível à consciência, mas o produto dessa percepção é passível de consciencialização” (Sim-Sim, 1998).

Numa mensagem oral, o ouvinte não tem consciência das sílabas e dos sons que a representam. A sonoridade é provocada por uma cadeia de sonâncias que é produzida inconscientemente e cujo significado é extraído. O ato de isolar os elementos que integram essa sequência implica um esforço de atenção que contraria o automatismo de processamento, permitindo a compreensão rápida do seu significado. Esta celeridade de identificação é mais rápida nas palavras do que nas sílabas.

“A CF envolve a capacidade de identificar, isolar, manipular, combinar e segmentar mentalmente, e de forma deliberada, os segmentos fonológicos da língua.” (Alves, Freitas & Costa, 2007; Bernthal & Bankson, 1998 cit. por Smit, 2004; Ehri, 1989; Lopes, 2004; Nascimento, 2009).

Tal como se pode verificar no esquema abaixo apresentado, inicialmente temos a frase, constituída por palavras, mas estas são divisíveis por sílabas que, por sua vez, são compostas por sons/fonemas que correspondem à letra mas que podem ter um som diferente, segundo o lugar que ocupam na palavra.

FIGURA 2 - Sequência do desenvolvimento da frase até ao fonema



Fonte Própria

No adulto, esta hierarquia de rapidez de identificação dos segmentos (ver Figura 2) verifica-se no desenrolar do processo de desenvolvimento, enquanto a criança começa por identificar e isolar palavras, depois as sílabas e, por fim, os fonemas.

Sim-Sim (1998) refere que na linguagem escrita a criança visualiza os espaços em branco entre as palavras, enquanto na linguagem oral essa separação não é possível de observar.

A existência de pausas não é por si só um indicador do início e do fim da palavra. Esta dificuldade é bem visível nas crianças quando começam a escrever, isto é, escrevem todo um contínuo, não separando as palavras, por exemplo, *acasa, osmeninos*. Não conseguem ainda identificar a *fronteira da palavra* e a segmentação de frases em palavras “a capacidade de realizar segmentações lexicais aparece o conceito de fronteira da palavra” (Sim-Sim, 1998).

A decomposição de palavras em unidades silábicas é designada de segmentação silábica. A criança, por volta dos seis anos de idade, não apresenta qualquer tipo de dificuldade na sua identificação exceto se a palavra for constituída por mais de quatro sílabas.

A reorganização da cadeia fónica, ou seja, a reconstrução silábica da palavra para a sílaba é mais fácil para a criança do que o processo de segmentação, da sílaba para a palavra. Por exemplo, ao apresentar à criança a palavra **gato**, ela consegue separar, silabicamente, **ga-to**. Todavia, se apresentar a palavra já separada em sílabas, **ga-to** para **gato**, vai sentir mais dificuldade, uma vez que o processo de segmentação é mais fácil.

Segundo a mesma autora (1998), o caminho inverso à segmentação é a reconstrução, isto é, voltar a encadear os segmentos isolados. É este segmentar e reconstruir que resulta no processo da consciência fonológica, que a autora denomina como sendo um “metaprocesso”.

“O nível da consciência fonológica exigido para omitir uma sílaba como um todo é superior ao necessário na segmentação silábica. O mesmo se pode dizer em relação à segmentação da sílaba em sons, ou seja, à consciência dos fonemas” (Sim-Sim, 1998).

A segmentação fonémica é um processo que surge na criança mais tarde, porque mais demorado e mais difícil. No entanto, quanto mais cedo e mecanizado for o processamento dos fonemas, mais rapidamente o indivíduo é libertado para outras componentes, nomeadamente o significado das palavras.

Segundo Adams (1994):

“ A identificação consciente do fonema prende-se com o isolamento dos componentes da sílaba, e a dificuldade revelada nesta tarefa (mesmo em adultos) parece poder atribuir-se ao elevado nível de mecanização necessário ao processamento automático da linguagem oral. É porque mecanizámos e automatizámos o processamento dos fonemas precoce e profundamente que podemos disponibilizar atenção e recursos de tratamento da informação para aceder ao significado da língua falada”.

Neste domínio, foram realizados vários estudos que confirmam que o acesso consciente ao som da palavra (fonema) obedece estritamente ao treino frequente e às experiências que o indivíduo possa ter. Mas o que parece impulsionar a capacidade de isolar um som é a aprendizagem da leitura.

À entrada para o 1º Ciclo do Ensino Básico, verifica-se que as crianças registam um aumento no desempenho da consciência fonológica, ficando o mesmo a dever-se à aprendizagem da leitura e da escrita.

Ao analisarmos a linguagem escrita, verifica-se uma correspondência entre letra/som. Esta competência linguística exige à criança uma associação entre os sons da fala e os caracteres gráficos, com a agravante desses sinais gráficos não veicularem qualquer informação quanto ao modo como devem ser pronunciados. Por este motivo, no início da aprendizagem, vários são os alunos que confundem os sons de algumas letras com outras. Esta confusão verifica-se principalmente nos grafemas que são próximos em termos visuais e acústicos, por exemplo: m/n; p/q; c/ç; b/d; c/s.

Como existe uma correspondência entre a letra e o som, cabe à consciência fonológica “ligar” os fonemas das letras e palavras. É este o objetivo da relação entre a consciência fonémica e a aprendizagem da leitura.

Tal como exposto anteriormente, vários estudos têm evidenciado que a consciência fonológica é um bom preditor no sucesso da aprendizagem formal da leitura e da escrita, sendo um dos preditores da fluência leitora (Martins e Silva, 2006).

Algumas competências fonológicas vão-se desenvolvendo espontaneamente, tais como a consciência das rimas, sílabas e unidades intra-sílabicas, enquanto o desenvolvimento da consciência fonémica requer alguma forma de instrução precisa, na maior parte dos casos. É através do treino da consciência fonológica que se obtêm resultados, quando acompanhados de uma representação gráfica, isto é, através do ensino das letras, favorecendo, em simultâneo, duas competências, a consciência fonológica e a leitura.

Segundo Sim-Sim (1998):

“ ...a consciência fonémica, e a aptidão para deliberadamente prestar atenção e identificar as unidades mínimas da língua é vagarosa, difícil, requer muita prática e beneficia largamente do processo da aprendizagem da leitura. Daí que esteja provado que o treino específico da consciência fonémica (segmentação e identificação de fonemas) só resulta quando acompanhado da representação gráfica, ou seja, do ensino das letras, beneficiando simultaneamente ambas as competências, a consciência fonémica e a leitura.”

Por sua vez, a aprendizagem da leitura, só potencia a capacidade de apreensão e manipulação dos segmentos sonoros (Silva, 2003).

O impacto da consciência fonológica no sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita é influenciado pelo código ortográfico que cada língua possui. Segundo Fernandes et al. (2008), o facto de um código ortográfico ser mais opaco constitui um dos entraves ao impacto do processo fonológico na aprendizagem da leitura.

3. A consciência fonológica e o processamento fonológico

Como tivemos oportunidade de realçar, a consciência fonológica é a capacidade que o sujeito tem de, mentalmente, identificar, isolar, manipular, combinar e segmentar os segmentos fonológicos da sua língua. Por sua vez, o processamento fonológico é

também uma operação a nível mental, em que o sujeito recorre aos sons da linguagem oral, mas tendo como objetivo a descodificação no plano escrito.

A capacidade de utilizar as informações fonológicas para processar a linguagem oral e escrita, engloba, portanto, as capacidades de discriminação, memória e produção fonológica.

Tal como se pode verificar no esquema da Figura 3, citando Nascimento (2009), a consciência fonológica é “guardada” na memória fonológica, ou seja, a capacidade que cada indivíduo tem para memorizar as palavras, sílabas e os sons das mesmas.

No entanto, cabe à discriminação fonológica a capacidade de distinguir os fonemas das palavras, das sílabas e das letras.

A memória fonológica, em conjunto com a discriminação fonológica, ajuda na produção fonológica, ou seja, na capacidade do sujeito conseguir a articulação das palavras e o uso dos fonemas da fala.

FIGURA 3 - Processamento Fonológico



Fonte: <http://cfonologica.blogspot.pt/>

4. Os modelos da Escrita

4.1 A relação entre a leitura e a escrita

Para conseguirmos descodificar a linguagem escrita, esta tem de obedecer a uma série de regras e de graus de dificuldade, colocando o utilizador em diferentes posições, como leitor e como escritor (Read, 1983).

Os sistemas de escrita variam segundo o desenvolvimento sociocultural, a evolução das características da língua e as necessidades dos seus utilizadores. Neste sentido, Velasquez (2007) sustenta que “Os sistemas de escrita distinguem-se pelo nível de representação que predomina (morfema, sílaba ou fonema), pelo conjunto de símbolos existentes, pelo grau de acessibilidade à unidade representada e pela regularidade das suas regras.”

O nosso sistema, que é alfabético, tem um cariz fonológico muito acentuado. E as suas representações ortográficas que são constituídas por dígrafos, diacríticos e as ligações do som com a palavra, estão relacionados com o contexto. (Velasquez, 2007).

Segundo esta autora (2007), estas alterações ortográficas são as que determinam se a linguagem escrita é mais ou menos “transparente”. Logo, quanto maior for a consistência da representação fonémica, maior é considerada a transparência da escrita. Por isso, existem dois tipos de linguagem: opaca e transparente. O finlandês, por exemplo, é considerado uma linguagem transparente e o inglês uma linguagem opaca.

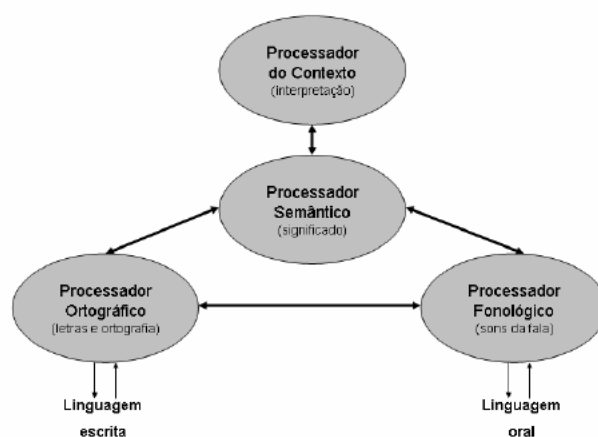
Quanto ao português, é designado como ocupando uma posição intermédia, uma vez que se situa numa posição intermédia regular em relação à ortografia, pelo que a sua leitura é mais regular do que a escrita.

Considerando o exemplo da autora, a letra “s” representa vários sons na linguagem verbal, o que não facilita a aprendizagem. Por vezes, o melhor recurso nestes casos será a memorização. O som “s” nas palavras “cinto”, “sinto”, “tosse”, “doce”, aço, é diferente nas palavras chapéu, escola, xadrez, arroz, etc (Prudêncio, Rebelo, Atalaia, Costa, Marques, Namorado & Delgado Martins, 1976; Morais, 1997).

Estas características demonstram que a leitura é muito diferente da escrita, as investigações provam que se pode saber ler sem saber escrever e o contrário também é

possível (Marcie, 1983). Contudo, alguns estudiosos consideram que falar, ouvir, ler e escrever acontece através de ondas paralelas e sobrepostas, existindo assim uma possível relação entre elas. Adams (2001) demonstra, através da figura 4, a relação entre as diversas formas da linguagem. No seu modelo de leitura, a escrita é produzida ou recebida através de um processador ortográfico, enquanto a linguagem verbal desponta através do processador fonológico (porque surge antes da aprendizagem da leitura/escrita).

FIGURA 4 - Modelo de Processamento Paralelo da Leitura



Fonte: Adams, 2001

No entanto, estudos recentes demonstram que, para se conseguir estabelecer a relação entre a linguagem verbal e a linguagem escrita, é necessário ter em conta um conjunto de competências cognitivas, (tais como a memória de trabalho, o conhecimento morfológico e a coesão linguística), que se estiverem devidamente desenvolvidas, permitirão distinguir os bons dos maus leitores. Estes quase sempre são aqueles que revelam dificuldades na escrita. Conclui-se, então, que estas investigações demonstraram que a leitura e a escrita se influenciam mutuamente (Tierney & Shanahan, 1996).

Como já tivemos oportunidade de mencionar, os formatos que são específicos da linguagem escrita incluem conhecimentos fonológicos e ortográficos; por isso considera-se que existe uma relação entre o conhecimento fonológico e o ortográfico, entre conhecimento de palavras e competência de escrita, entre compreensão da leitura e diversos aspetos da escrita, nomeadamente a correção ortográfica, a fluência, o formato, a coesão ou a organização do texto.

Velasquez (2007) realça que “Os estudos experimentais que estudam a relação entre leitura e escrita mostram que a instrução em leitura melhora a escrita e a instrução em escrita promove o desenvolvimento da leitura”.

Em suma, o bom desenvolvimento da leitura e da escrita distingue-se pelas estratégias, pelos objetivos e comportamentos aplicados. Naturalmente, a nível cognitivo, esta evolução varia de acordo com a idade da criança que realiza as tarefas da leitura e da escrita. Os leitores concentram-se no conteúdo e na validação da representação textual que vão construindo, os escritores centram-se na definição de objetivos, mecânica da escrita, sintaxe e escolhas lexicais (Velasquez, 2007).

4.2 A evolução da escrita até ao 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB)

Sabemos que o desenvolvimento da linguagem escrita é começado pela criança ainda muito precoce, embora inicialmente ocorra sem qualquer intencionalidade. A sua primeira expressão é verificada através de gestos do lápis no papel. Estes gestos representam apenas o registo da ação do lápis, no entanto, é aqui que surge a primeira representação gráfica.

A criança, ao ver o adulto a escrever, tende a imitá-lo, surgindo as garatujas que, mesmo sem saber ler e escrever, tenta copiar algumas letras iguais às do adulto, ainda sem possuir qualquer tipo de intenção de escrita.

Estas garatujas iniciais correspondem a uma fase que demonstra algum teor, pois “são utilizadas pistas que evocam algum conteúdo sugerindo o início da relação funcional da escrita como auxiliar da memória” (Velasquez, 2007).

Nesta fase, quanto mais transparente é a fala, melhor é a tentativa das representações com formas gráficas, passando a escrita de um simbolismo de segunda ordem para um de primeira ordem. Este sistema simbólico da escrita tem especificações, regras de codificação e as crianças, para o conseguirem desenvolver, têm de inventar equivalências entre traços salientes do meio e da sua própria experiência. Por isso, estes símbolos e estas regras que usam inicialmente são muito próprias e pessoais.

A criança inicia um caminho evolutivo e de progressão, começando a diferenciar as marcas gráficas, “começa com o registo do ritmo da frase ou do seu comprimento e evolui depois para representações ligadas ao significado e à forma sonora (Velasquez, 2007). É certo que o desenvolvimento da escrita é estimulada e melhor conseguida mediante as interações que a criança tem com os outros.

Como é considerado um processo evolutivo, alguns autores caracterizam o desenvolvimento da escrita como regendo-se por três princípios, a saber:

Princípios funcionais: a criança participa e recebe informação sobre a utilidade da escrita. Compreende que tudo o que é dito na linguagem verbal pode ser escrito, servindo para dar informações aos outros. Por exemplo, ao colocar o seu nome/desenhos na porta do quarto, deu a informação aos outros que aquele quarto é o seu, serve para escrever recados, cartas, entre outros (Velasquez, 2007).

Princípios linguísticos: estão relacionados com o conhecimento das regras ortográficas, sintáticas, semânticas e pragmáticas da linguagem escrita. Na ortografia, estão incluídas as letras, as representações visuais da escrita, verificando-se a distinção entre letra impressa e manuscrita, maiúscula, minúscula, direção da escrita e o reconhecimento de sinais de pontuação (Velasquez, 2007).

Princípios relacionais: permitem à criança descobrir a relação da escrita com o objeto e com o seu significado, com a perceção visual da ortografia e com a linguagem verbal. Nesta fase verifica-se um desenvolvimento, nas crianças, entre o sistema gráfico e fonológico (Velasquez, 2007).

Quando a criança entrava para o 1º CEB, na escola tradicional, solicitava-se a cópia de letras, palavras ou frases, fornecidas como modelos. Posteriormente, realizava-se o ditado, partindo-se do princípio de que as crianças já conseguiam escrever. Com as investigações realizadas mais recentemente, esta ideia foi alterada, uma vez que vários estudos demonstraram que “... as primeiras relações entre a fala e a escrita eram feitas ao nível da sílaba. Esta hipótese silábica era questionada mas a análise dos sons das palavras não chegava até ao fonema” (Velasquez, 2007).

Em resumo, para se ser um bom leitor e bom escritor é necessário passar por as diferentes fases. Isto é, passar pela compreensão dos sons da palavra entre as sílabas,

compreendendo os seus fonemas. Desta não compreensão entre os sons da palavra e entre as sílabas resulta o maior número de erros e dificuldades porque, regra geral, verifica-se uma omissão da consoante.

No 1º/2º anos de escolaridade, um dos erros mais comuns é a troca do “b” pelo “p”, atribuída a problemas visuais, embora a nível fonológico se consiga distinguir, visto terem diferentes sons.

III. Enquadramento metodológico

1. Design da Investigação

1.1 Método da investigação

Numa investigação de carácter educacional é importante realizar pesquisas que permitam verificar e avaliar o melhor método, aquele que melhor se adapta à investigação que está a decorrer.

Vários são os aspetos que se deve ter em conta, por exemplo, o contexto onde a investigação decorre, os participantes, quando é que a investigação ocorre e o tempo que dura. São fatores a ter em conta na escolha do método a aplicar nesta investigação, seleccionando aquele que melhor se adequa ao tema que se pretende estudar.

Dado que o tema se insere no âmbito da educação, o método a ser utilizado e o mais adequado é o não-formal e dentro do contexto da comunidade escolar. Mas a criança traz muita «informação» do seu ambiente familiar que, direta e indiretamente, se manifesta no mais variados contextos.

A faixa etária em que a criança se encontra determina muitas vezes os comportamentos e as atitudes da mesma. Consequentemente, a situação educativa interfere com o desenvolvimento das relações interpessoais.

A investigação na educação tem como finalidade informar os juízos educacionais e as decisões em ordem a desenvolver a ação educacional.

Tendo em conta os aspetos anteriormente mencionados, o tema do nosso estudo encontra-se no âmbito da “investigação-ação”, debruçando-se intencionalmente sobre uma situação específica, o desenvolvimento da consciência fonológica. A sua finalidade será, portanto, analisar essa situação específica que se alarga, depois, para uma situação mais ampla.

1.2 Investigação-ação

De acordo com o tema deste projeto, considerou-se o melhor método a aplicar o de investigação-ação que é aplicado nas mais variadas áreas, tais como metodologias de ensino, estudos de atitudes e valores, desenvolvimento profissional de professores, entre outros.

O método de investigação será Investigação-ação que, como o nome indica, é uma metodologia que tem o duplo objetivo de ação e investigação, no sentido de obter resultados em ambas as vertentes, na Ação para obter mudança numa comunidade ou organização ou programa; na Investigação, no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador e da comunidade.

De uma forma simplificada, pode afirmar-se que a Investigação-ação é uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática nos diversos campos da ação (Jaume Trilla, 1998 e Elliott, 1996). Por conseguinte, o duplo objetivo básico e essencial é, por um lado, obter melhores resultados naquilo que se faz e, por outro, facilitar o aperfeiçoamento das pessoas e dos grupos com que se trabalha.

Esta metodologia orienta-se para a melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças. Permite ainda a participação de todos os implicados. Desenvolve-se numa espiral de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão. É, portanto, um processo sistemático de aprendizagem orientado para a praxis, exigindo que esta seja submetida à prova, permitindo dar uma justificação a partir do trabalho, mediante uma argumentação desenvolvida, comprovada e cientificamente examinada.

O grande objetivo desta metodologia é a reflexão sobre a ação a partir da mesma, a sua finalidade consiste na ação transformadora da realidade, uma vez que é apresentada como uma metodologia bastante “apelativa e motivadora” porque centrada na prática e na melhoria das estratégias utilizadas, o que leva a uma eficácia da prática muito maior:

Segundo Brown e McIntyre (1981):

“O investigador/ator formula primeiramente princípios especulativos, hipotéticos e gerais em relação aos problemas que foram identificados; a partir destes

princípios, podem ser depois produzidas hipóteses quanto à ação que deverá mais provavelmente conduzir, na prática, aos melhoramentos desejados. Essa ação será então experimentada e recolhida a informação correspondente aos seus efeitos; essas informações serão utilizadas para rever as hipóteses preliminares e para identificar uma ação mais apropriada que já reflita uma modificação dos princípios gerais. A recolha de informação sobre os efeitos desta nova ação poderá gerar hipóteses posteriores e alterações dos princípios, e assim sucessivamente...”

A Investigação-ação, pelas características que reúne e a imprecisão dos seus instrumentos e limites, tanto pode ser encarada com uma grande exigência, rigor e dificuldade, como pode ser um caminho de facilidades no qual o investigador se envolve ativamente.

Para Almeida (2001), existem grandes vantagens na prática desta metodologia de investigação, pois “Ela implica o abandono do praticismo não reflexivo, favorece, quer a colaboração interprofissional, quer a prática pluridisciplinar, — quando não interdisciplinar ou mesmo transdisciplinar — e promove, inegavelmente, a melhoria das intervenções em que é utilizada.”

2. Técnicas de recolha de dados.

O processo de recolha de dados recorre a várias técnicas, próprias da investigação qualitativa, recorrendo a um relatório, entrevista e à observação.

Ao termos a possibilidade de recorrer a vários tipos de investigação, o cruzamento de dados será mais “rico”, no sentido de conseguir obter mais informação e maior conhecimento sobre o que se pretende analisar

A recolha de dados que melhor se adequa a este “caso” será o relatório, a entrevista e a observação ao grupo em estudo. No entanto, será sobre a observação que mais irá incidir este estudo.

O relatório tem como finalidade fazer uma descrição detalhada e descritiva mas, acima de tudo, permitir uma reflexão sobre o que se pretende analisar. No caso deste estudo, o relatório será elaborado numa fase final, após a recolha de todos os dados.

A entrevista é muito importante nesta investigação-ação. Para além de se conseguir recolher bastantes dados, demonstra e interpreta as vivências dos sujeitos analisados. Tal como defendem Bogdan e Biklen (1994) a entrevista “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”. A entrevista é, pois, uma das técnicas mais frequentes na investigação, visto permitir uma interação verbal entre o investigador e o investigado.

Existem três tipos de entrevista: a estruturada, a não-estruturada e a semiestruturada. No entanto, para este estudo escolheu-se a entrevista estruturada porque se pretende que os entrevistados respondam a uma série de perguntas limitadas. Posteriormente, cabe ao entrevistador registar todas as repostas num esquema de codificação.

Com a realização da entrevista estruturada, pretende-se minimizar o mais possível a variação das questões colocadas aos entrevistados. Só assim a informação recolhida será uniforme. É certo que as questões colocadas terão de ser previamente elaboradas e também deverão ser ensaiadas pelo entrevistador, bem como o tipo de discurso a aplicar

As entrevistas estruturadas possuem pontos positivos e pontos negativos. Pode considerar-se que um dos pontos fortes é a estrutura bem definida das questões a serem colocadas, porque facilita a análise do estudo. No entanto, esta falta de flexibilidade pode tornar-se num ponto menos positivo, pois não permite a espontaneidade, reduzindo a possibilidade de aprofundar outro tipo de questões, que não foram antecipadas pelo entrevistador.

Tal como Fontana & Frey (1994) defendem, a informação nas entrevistas estruturadas deverá ser objetiva e breve, não permitindo que outro entrevistado responda à pergunta, nem que o entrevistador demonstre concordância ou discordância da resposta.

Em suma, a entrevista estrutura apenas segue um discurso que tem como finalidade perceber só a investigação do estudo em causa. Assim, foi realizada uma entrevista ao professor titular da turma.

A observação surge como sendo um instrumento sistemático e participativo, não com o objetivo de interferir com os comportamentos do indivíduo, mas com a finalidade de o

estimular e aplicar as estratégias que permitam ao sujeito demonstrar comportamentos e atitudes que provêm do meio familiar.

Não existe uma definição concreta do que se entende por *observação*, contudo, o autor De Ketele (1980) entende que “observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientada por um objetivo final ou organizador e dirigido a um objeto para recolher informações sobre ele.”

Entende-se que a observação é um processo que requer um ato de atenção e concentração, podendo esta técnica envolver os cinco sentidos se o caso em estudo tiver disciplinas como a acústica (envolve a audição), a botânica (o olfato), a enologia (o gosto e o olfato) e a cinesiterapia (tato). Por outras palavras, a observação engloba e apoia-se em todos os sentidos.

Cabe ao observador selecionar um pequeno número de informações que lhe sejam necessárias e, acima de tudo, possíveis para a seleção do que é realmente importante. Por exemplo, na observação verifica-se “o demasiado visto” e o “já visto”. Muitas vezes, ao investigador passa despercebido o que é “muitas vezes visto”, colocando em causa os resultados da investigação. Como tal, na investigação científica, a observação deve ser concebida num quadro teórico de referência, mas com especial atenção para não ser apenas um elemento de fraqueza.

Sabe-se que a observação é um processo orientado com a finalidade de observar sem interferir com a situação em estudo. Depreende-se que esta deverá ser livre com o objetivo de familiarizar-se com a situação em causa, observando o máximo de aspetos possíveis.

Em suma, a observação é um processo em que a função imediata é a recolha de informação sobre o objeto tido em consideração em função do objetivo organizador.

Importa também mencionar que se verifica a existência de numerosos sistemas de codificação que podem subdividir-se em dois grupos:

- Sistemas de seleção: a informação é codificada a partir de um sistema pré-estabelecido.

- Sistemas de Produção: o próprio observador deve ser capaz de produzir o seu sistema de codificação.

Nestes dois tipos de sistemas de codificação, o relato deve ser preciso e totalmente verdadeiro, pois é aqui que se verifica a existência de incidentes críticos, tal acontece na entrevista, isto é, o quadro de referência poderá desempenhar um papel negativo ou, pelo contrário, um papel positivo.

Após tudo isto, considera-se que a observação tem semelhanças com a entrevista. No entanto, a entrevista é um ato de comunicação e a observação é um ato de sentido único, que se situa essencialmente no presente. A entrevista já permite que seja efetuado um resgate de informações que foram fornecidas num passado e contemplando muitas vezes projeções para o futuro.

A observação poderá ser considerada um método pedagógico, tal como defende Beslay (in Lafon, 1969) “a observação é um procedimento pedagógico que consiste em pôr o aluno em contacto com os objetos que vão, pela perceção direta.... “ É uma passagem do concreto ao abstrato, da passagem da imagem ao conceito, por este motivo é que defendem que a observação poderá ser um método clínico.

Também Piaget utilizava a observação como sendo uma observação clínica. Ao estudar os comportamentos naturais das crianças, estava perante uma situação especialmente concebida e provocada para pôr em evidência os comportamentos.

Em suma, a observação é um resultado que serve de base para o investigador ou educador.

3. Técnicas de análise de dados

As técnicas para a análise de dados vão de encontro às técnicas de recolha de dados. O investigador, para além de ser extremamente organizado e metódico, também deverá ter em atenção os documentos recolhidos, este material é analisado para validar outras evidências de outras fontes, ou acrescentar até mesmo outras informações.

O autor Yin (1994) indica três princípios para a recolha de dados:

- usar múltiplas fontes de evidência – investigar vários aspetos em relação ao mesmo fenómeno;
- construir, ao longo do estudo, uma base de dados – construir uma base de dados com a informação correta;
- formar uma cadeia de evidência – configurar o estudo de caso de tal modo que o leitor consiga perceber as evidências.

Tal como referido anteriormente, a técnica de recolha de dados terá o recurso à entrevista estruturada que será submetida à professora e aos pais das crianças.

A observação será não participante, pois o principal objetivo será observar sem qualquer tipo de intervenção e posteriormente registar o produto dessas observações. Mediante autorização dos pais e da professora, poderão ser filmadas algumas atividades, mas apenas com o objetivo de registo.

No final, será elaborado uma análise de conteúdo. Esta constitui uma metodologia de pesquisa que é usada para fazer a descrição e interpretação do conteúdo de toda a classe de documentos e textos. Esta análise conduz a descrições sistemáticas, tanto qualitativas como quantitativas. Ajudam a reinterpretar as mensagens e a atingir a compreensão de significados que vão para além de uma simples leitura.

Esta metodologia faz parte da recolha de pesquisas teóricas e práticas; podemos afirmar que a análise de conteúdos é mais do que uma análise de dados, pois representa uma metodologia com características próprias.

A análise de conteúdo, sendo um método de investigação, tem procedimentos especiais para o tratamento de dados científicos. É, sem dúvida, um guia prático para a ação, sempre renovada em função de problemas diversificados.

Segundo Olabuenaga e Ispizúa (1989), “a análise de conteúdo é uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos, que analisados adequadamente nos abrem as portas ao conhecimento de aspetos e fenómenos da vida social de outro modo inacessíveis.”

A análise de conteúdo pode constituir-se de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não-verbal, como relatos autobiográficos, discos, gravações, entrevistas, diários pessoais, filmes, fotografias, vídeos, entre outros.

Contudo, os dados advindos dessas diversificadas fontes chegam ao investigador em estado bruto, necessitando, então, de ser processados para, dessa maneira, facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise de conteúdo.

IV. Caracterização do meio envolvente

1. Meio envolvente

A escola Y situa-se na freguesia do Bonfim, confrontando a Norte com o Cemitério do Prado do Repouso, a Este e a Sul como Monte do Seminário que desce até à Marginal do Douro e a Oeste com as Fontainhas.

A escola está inserida num edifício que é considerado Património da Câmara Municipal do Porto.

2. A Instituição

Este colégio tem forte tradição através do clero, a sua fundação remonta ao século XVI, através do Alvará Régio de El-Rei D. João IV, de 1651.

O Pe. Baltasar Guedes tinha como grande objetivo acolher e educar crianças pertencentes à cidade do Porto, mas também da sua diocese, propondo uma formação sólida, moral e religiosa.

Com a morte do seu fundador, o colégio conheceu, ao longo de 42 anos, vários diretores que eram nomeados pela Câmara Municipal do Porto.

Contudo, no século XX, a Câmara Municipal do Porto propôs a direção e administração do Colégio aos Salesianos que, até aos dias de hoje, dão continuidade à obra e às intenções do Pe. Baltasar Guedes, cujo método educativo e destinatários estão em perfeita sintonia com os de S. João Bosco, seu fundador.

3. Participantes

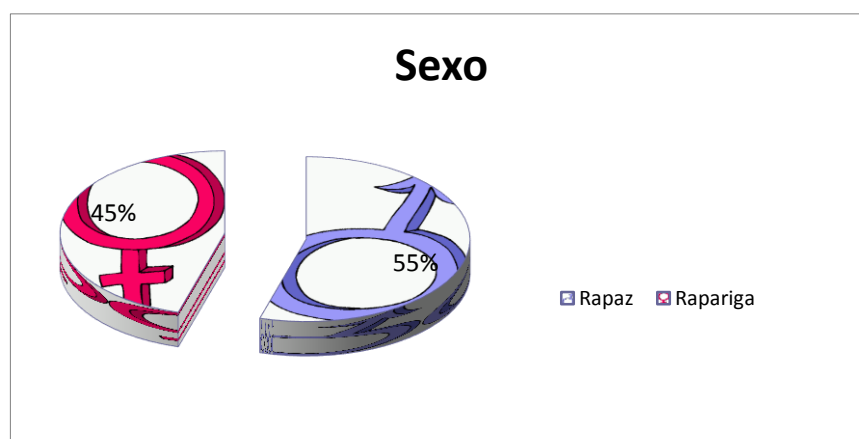
Foram efetuadas perguntas aos indivíduos, de maneira a conhecermos o grupo. Os gráficos abaixo indicam a constituição dos intervenientes, a idade, a sua nacionalidade, se gostam ou não de estudar e quais as suas disciplinas preferidas. Neste campo foi dado

uma atenção especial, tendo em conta que para o bom desenvolvimento deste projeto é importante compreender se consideram ter dificuldades à área do Português.

3.1 Alunos

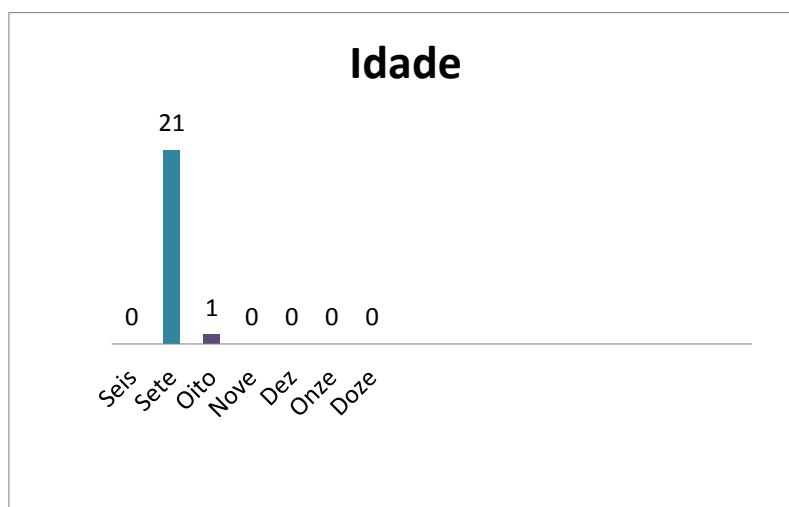
Os intervenientes pertencem à escola Y, constituída por Jardim-de-Infância, 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário, situado na área do grande Porto. O estudo será desenvolvido no Segundo Ano do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, constituído por vinte e duas crianças, sendo treze indivíduos do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os sete e oito anos, conforme indica o gráfico número 2.

GRÁFICO 1 - Sexo dos alunos



Fonte: Própria

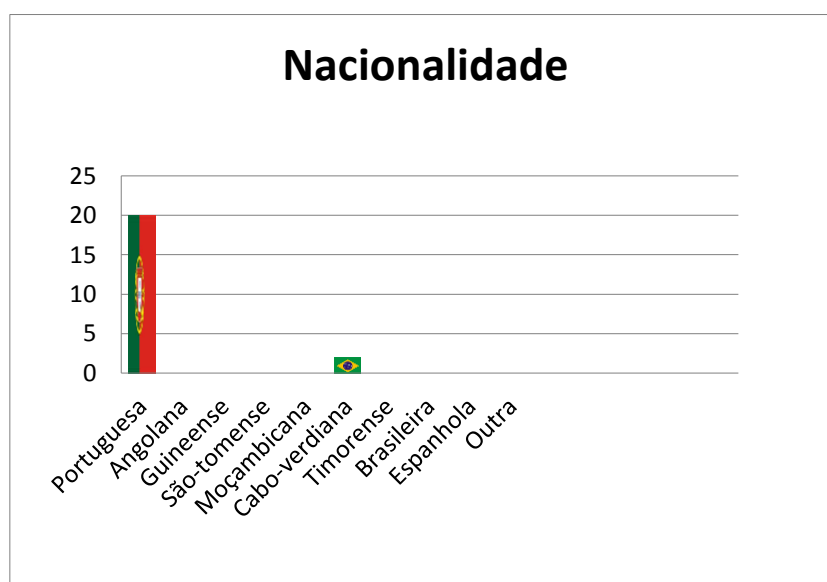
GRÁFICO 2 - Idades dos alunos do 2º ano



Fonte: Própria

A nacionalidade das crianças foi tida em conta, devido ao tema deste projeto. No grupo estudado, podemos verificar que grande parte dos alunos são de nacionalidade portuguesa, mas dois dos elementos são de outra nacionalidade, conforme se pode verificar no gráfico 3.

GRÁFICO 3 - Nacionalidades das crianças do 2º ano

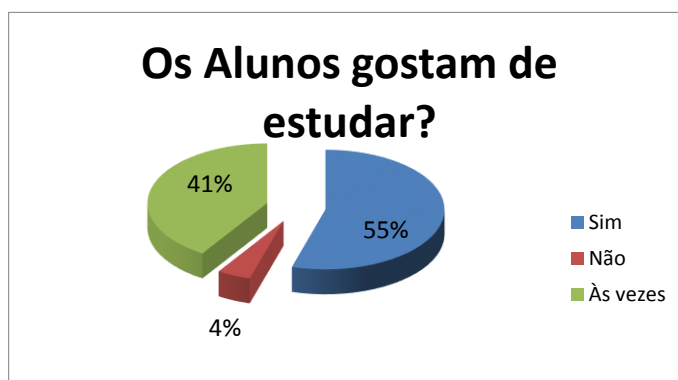


Fonte: Própria

No gráfico número 4, conseguimos analisar que 55% dos alunos gostam de estudar, mas 41% só às vezes é que revelam interesse pelo estudo. Em contrapartida, 4% dos alunos

assumem que não gostam de estudar. Este fator foi tido em conta para conseguirmos compreender se o grupo manifestava interesse pela escola e, conseqüentemente, pelo estudo.

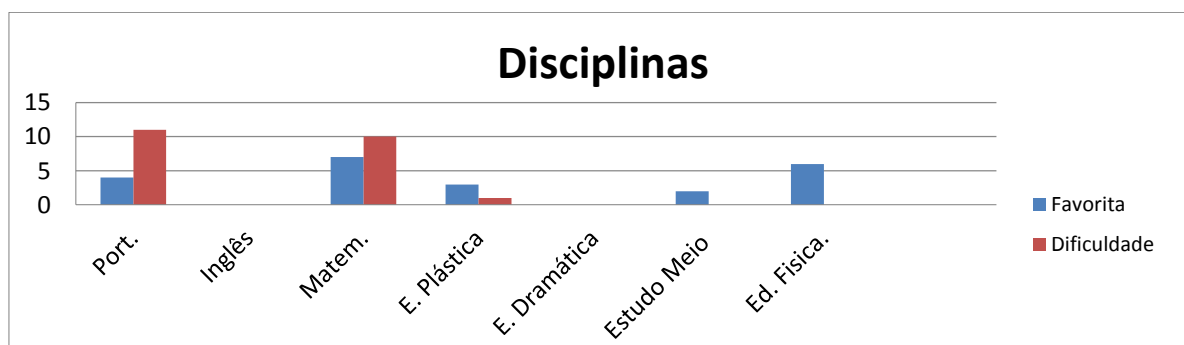
GRÁFICO 4 - Alunos que gostam de estudar



Fonte: Própria

O gráfico número 5 demonstra a preferência dos alunos relativamente às suas disciplinas favoritas, mas também às disciplinas em que consideram ter mais dificuldades. A Matemática é a disciplina favorita de 7 crianças, Educação Física de 6 crianças, Português é escolhido por 4 e 3 indicaram Expressão Plástica. Relativamente às disciplinas em que consideram ter mais dificuldades, conseguimos observar que 11 crianças têm dificuldades a Português, 10 a Matemática e 1 a Expressão Plástica. O Português é a área com maior dificuldade, é um dado a ter em conta no desenvolvimento deste projeto, dado o tema que está a ser desenvolvido.

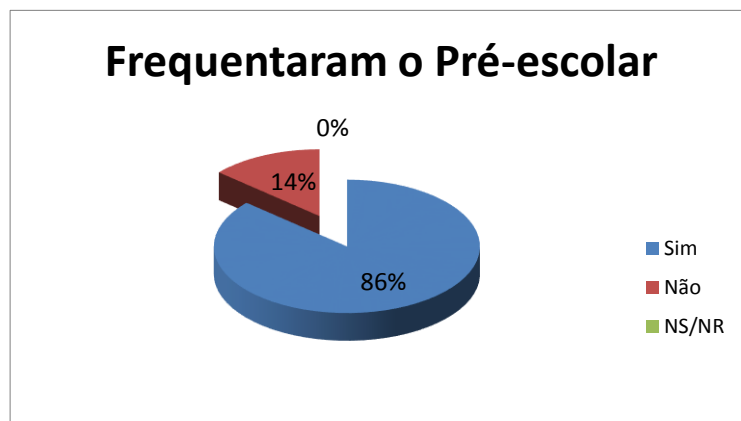
GRÁFICO 5 - Disciplinas preferidas dos alunos/ com maior dificuldade



Fonte: Própria

Após conhecermos o grupo, considerou-se importante saber quais os alunos que frequentaram o ensino pré-escolar. O gráfico abaixo indica-nos que 86% dos alunos tiveram acesso a esse ensino na mesma instituição onde frequentam o ensino formal.

GRÁFICO 6 - Alunos que frequentaram o ensino pré-escolar



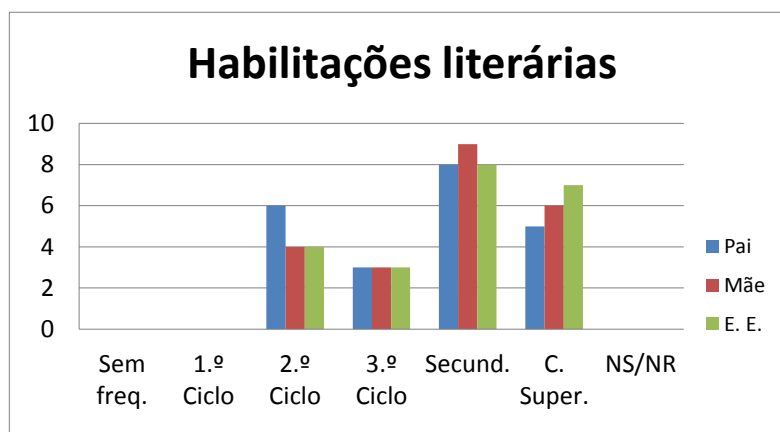
Fonte: Própria

3.2 Pais dos intervenientes

Ao longo deste estudo considerou-se importante saber qual o nível de habilitações literárias dos pais dos intervenientes.

Através do gráfico número 7 conseguimos compreender que grande parte dos encarregados de educação possui o Ensino Secundário.

GRÁFICO 7 - Habilitações literárias dos pais do grupo estudado



Fonte: Própria

3.3 Professor dos intervenientes

O professor titular é docente deste grupo desde o 1º Ano, mas, por motivos particulares, foi substituído durante algum tempo, regressando ao grupo no 2º Ano, a meio do primeiro período letivo.

É professor há mais de cinco anos, possuindo uma licenciatura. Nos últimos dois anos, obteve formações facultadas pela escola Y, tendo igualmente uma pós graduação em Ensino Especial.

4. Cuidados éticos

Ao longo desta investigação será sempre assegurado o anonimato das crianças e da instituição participantes. A localização da instituição será caracterizada de uma maneira geral, na perspetiva de compreendermos se o grupo está inserido num meio cultural diversificado, qual o ambiente socioeconómico, entre outros.

Reale (1999) define a ética como sendo uma ciência normativa dos comportamentos humanos, o conhecimento diz respeito à definição e avaliação de pessoas, é uma disciplina que possui um comportamento ajustado, tendo em conta os entendimentos presentes na sociedade.

No entanto, segundo o autor Christensen (1985), o investigador deverá ter algumas competências bem definidas, isto é, o investigador deverá ser curioso, paciente, objetivo e sempre disposto para a mudança. Quando o investigador está no “terreno”, a sua capacidade de conhecer a situação através da observação, deverá ser constante e contínua. Deverá estar sempre recetivo às críticas e às autocríticas. O facto de iniciar uma investigação é quase como assumir um compromisso em como irá transferir o seu conhecimento para os membros da comunidade envolvente. O investigador deverá, de igual forma, assumir os benefícios e os riscos decorrentes do processo de investigação, que frequentemente provoca ruturas com os sistemas institucionalizados de poder e de influência.

Em 1981, *American Psychological Association* publicou uma lista de dez princípios de conduta ética que se aplicam a todas as áreas de investigação das Ciências Humanas, que se enumeram:

“1 - Os fins não justificam os meios. Na planificação de um estudo, o investigador tem a responsabilidade de avaliar meticulosamente a sua aceitabilidade ética.

2 - Prevenção de acidentes.

3 - Responsabilidade do investigador.

4 - Protocolo de cooperação.

5 - Adequação metodológica.

6 - Liberdade de recusa.

7 - Eventualidade de riscos e desconfortos.

8 - Informação final.

9 - Consequências.

10 – Confidencialidade”.

Ao longo de toda a investigação, o investigador também deverá ter presente o anonimato das pessoas, informando-as de que o trabalho é feito com grupos e não investigações particulares.

De forma a garantir o anonimato, o investigador deverá sempre substituir os nomes que identifiquem as pessoas, não colocando em causa a identidade individual.

A confidencialidade é um outro fator que deverá ser considerado, pois o sujeito investigado deverá saber quem é que terá acesso aos dados. Por essa razão, um dos principais aspetos a considerar na recolha de dados será colocar um número sequencial à medida que o investigador vai recolhendo as informações. Para salvaguardar o anonimato, poderá equacionar-se a destruição dos instrumentos de recolha de dados, após a conclusão do estudo.

Relativamente ao investigador, espera-se responsabilidade e rigor na investigação efetuada. A investigação deve ser sempre bem-intencionada e, no final da mesma, as informações deverão ser todas facultadas aos sujeitos investigados.

V. Recolha e Análise de Dados

1. Método

Tal como referido anteriormente, este estudo foi aplicado a um grupo de 22 crianças do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico que evidenciava dificuldades na linguagem escrita, como reflexo da pobreza verificada a nível da linguagem verbal.

Para se ter a certeza que era nesta linguagem que as crianças tinham dificuldades, foram realizadas atividades que ajudaram a compreender esse défice.

Ao longo deste estudo, foram aplicadas diversas técnicas de recolha e tratamentos de dados que conjugam métodos qualitativos e quantitativos, para se alcançar uma melhor compreensão da realidade deste estudo.

1.1 Procedimentos

Este estudo foi iniciado e desenvolvido no âmbito da Prática Pedagógica (capítulo VII). Para um melhor entendimento da dificuldade do grupo, foram realizadas três atividades de diagnóstico, conforme demonstra o quadro abaixo. Seguidamente, foram realizadas mais três atividades que nos permitiram avaliar, especificamente, qual a letra onde se apura maior dificuldade ao nível da consciência fonológica. Também ao professor titular da turma foi realizada uma entrevista, visando compreender mais cabalmente as estratégias aplicadas.

QUADRO 3 - Cronograma de atividades

	outubro/ novembro	novembro/ dezembro
Atividades de Diagnóstico	<input type="checkbox"/> Ditado do poema “Álbum de Família” <input type="checkbox"/> Ditado de palavras soltas <input type="checkbox"/> Leitura em voz alta “ Vida de Sabonete”	
Atividades Específicas		<input type="checkbox"/> Pinto Borrachudo <input type="checkbox"/> Ditado de palavras “Pinto Borrachudo” <input type="checkbox"/> Jogo Holandês “ Canção de Natal”
Entrevista		<input type="checkbox"/> Professor titular dos alunos

Fonte: Própria

1.2 Instrumentos utilizados

Para ser exequível uma análise de dados fundamentados, existiu a necessidade de recolher dados, com recurso a vários instrumentos.

Como já tivemos oportunidade de mencionar, o início deste projeto ficou a dever-se ao grande número de erros que o grupo apresentava na linguagem escrita. Não compreendendo, de forma inequívoca, a origem desses erros, foram realizadas atividades de despiste (cf. Quadro 3). Realizaram-se, então, testes de escrita, leitura oral de um texto, ditado de palavras, reconto de uma história através da composição de um texto e um jogo para a motivação da leitura.

Para finalizar, entrevistou-se o professor titular de turma, na perspetiva de compreender a sua prática didático-pedagógica e os fatores que considera mais relevantes para o bom desenvolvimento da consciência fonológica.

1.2.1 Teste de Escrita

O teste de escrita utilizado foi implementado através de um ditado, “Álbum de Família” da autora Maria Alberta Menéres, poema inserido no manual de Português do 2º ano para o 1º Ciclo do Ensino Básico (cf. Anexo I).

Com esta atividade (os participantes elaboraram um ditado cujo texto foi trabalhado em sala de aula) pretendia-se verificar a competência ortográfica, conhecer o tipo de erros mais frequentes, apurar se os alunos sabiam quando se deve utilizar letra maiúscula e se eram capazes de fazer um parágrafo (Anexo II).

1.2.2 Teste de leitura oral de um texto

O texto lido pelo grupo, “Vida de Sabonete”, foi retirado do manual de Português do 2º ano do 1º CEB, da autoria de António Torrado. Os participantes, antes de fazerem a leitura em voz alta, leram silenciosamente.

A escolha deste texto foi intencional, pois é constituído por inúmeras palavras que permitiram ao estagiário compreender, ou tentar compreender, o grau de consciência fonológica dos elementos da turma. Foi avaliada a entoação que as crianças fizeram, respeitando os sinais de pontuação e a leitura realizada, se liam, por exemplo, silabicamente as palavras do texto (ver Anexo VI).

1.2.3 Ditado

Foram realizados dois ditados. O primeiro consistia em palavras soltas, a partir de uma lista de palavras previamente pensadas com a ajuda do professor titular (ver Anexo III). Estas palavras foram escolhidas ao acaso, desde que incidissem sobre o som de determinadas letras, de modo a verificar em que palavras o grupo demonstrava mais dificuldades.

O outro ditado foi previamente trabalhado com o recurso a uma história de Adolfo Coelho, “Pinto Borrachudo”, narrativa apresentada sob a forma de texto lacunar. Esta atividade foi desenvolvida em três fases, sendo que na primeira, sem conhecerem a história, as crianças tinham de escolher uma palavra da lista e, em sintonia com o contexto, eleger a que considerassem mais adequada. Na segunda fase, foi lida toda a narrativa do “Pinto Borrachudo” com o auxílio de um vídeo que retratava a mesma. Estas duas fases ocorreram no mesmo dia.

Na terceira fase, com o objetivo de trabalhar a memória visual das crianças e de deixar reler as palavras trabalhadas sem acompanhamento ou supervisão parental ou do professor, o ditado realizou-se alguns dias após as duas primeiras atividades (Anexo X).

1.2.4 Teste de motivação para a escrita

Todos sabemos, é quase um lugar-comum afirmá-lo, para se conseguir escrever corretamente, é necessário ter a consciência fonológica bem desenvolvida. Falar bem permite escrever corretamente, com o mínimo de erros ortográficos.

Sabendo que o grupo dava o maior número de erros com as palavras que tinham a letra “s”, “c” e “ç”, considerou-se importante aproveitar a época natalícia e trabalhar uma

canção de Natal (ver Anexo VI). O grupo ouviu a letra da mesma e, de seguida, foram distribuídas pequenas placas com as palavras contendo as letras anteriormente referidas. No entanto, a sua posição na palavra variava e, conseqüentemente, também o seu som produzido. Ao ouvirem a palavra na canção, as crianças tinham de se levantar e cantar ao mesmo tempo que a estavam a ouvir.

Posteriormente, foi ditada a letra da canção e registado (conforme Anexo XII). Verificou-se a troca de letras “s”, “c” e “ç” das palavras da lista (ver Anexo XIII).

1.2.5 Entrevista ao professor

Foi realizada uma entrevista ao professor titular da turma (ver Anexo XIV). Esta entrevista estruturada está dividida em dois grupos. As questões do grupo I têm como finalidade conhecer um pouco melhor o professor, saber o seu tempo de serviço, as suas formações complementares e a sua opinião quanto ao desenvolvimento da escrita. As perguntas do grupo II tentam dar a conhecer as estratégias de que o professor se socorre para o bom desenvolvimento da consciência fonológica e, conseqüentemente, da escrita.

O professor titular de turma tem mais de cinco anos de serviço e é licenciado na área, possui uma pós graduação em Ensino Especial. Por norma, a instituição onde trabalha oferece algumas formações suplementares aos seus colaboradores. Este professor, sempre que lhe é possível, frequenta essas formações, tendo realizado nos últimos dois anos três formações facultadas pela instituição onde leciona.

Ainda no grupo I (Anexo XV) tentou conhecer-se a opinião do professor no que respeita a preparação das crianças para a aprendizagem da leitura e da escrita. Verifica-se que defende que as crianças que têm contacto com a leitura e escrita no ensino pré-escolar desenvolvem melhor as suas competências no 1º CEB, bem como desenvolvem atividades que contribuem para o desenvolvimento inicial da motricidade. Nas suas aulas, tem o cuidado de preparar as atividades de leitura que se adequam às dificuldades do grupo.

Já no grupo I (Anexo XV), verificamos a importância que o professor dá ao desenvolvimento da consciência fonológica, defendendo que quanto maior o contacto da criança com uma boa linguagem oral, melhor será a sua prestação em sala de aula.

Em outras áreas, o professor também estimula a aprendizagem e o contacto com a linguagem escrita e oral, por isso pede para as crianças escreverem vários recados, realizarem cópias de textos, escrever palavras novas, etc.

É de salientar que este professor, por motivos pessoais, deixou este mesmo grupo a meio do 1º ano do 1º CEB e só voltou a retomá-lo a meio do primeiro período do 2º ano das crianças. Por isso, se verificou uma necessidade deste professor avaliar as competências das crianças em todas as áreas.

2. Análise e Discussão de Dados

A temática deste estudo suscitou curiosidade ao estagiário, devido ao contacto com o grupo que, na linguagem escrita, produzia muitos erros. Não conseguindo compreender o porquê da quantidade excessiva de erros, foram realizadas, primeiramente, várias pesquisas bibliográficas (conforme se demonstrou em capítulos anteriores), de modo a um pertinente desenvolvimento do estudo.

Foram apresentadas ao grupo várias atividades que nos ajudaram a compreender a origem da dificuldade. Começamos por avaliar os erros depois a leitura, compreendendo que a dificuldade do grupo residia especificamente na consciência fonológica.

Compreendendo que a origem da quantidade de erros residia na pobreza lexical, efetuaram-se atividades no sentido de avaliar “a importância da consciência fonológica” no grupo do 2º ano do 1º CEB. Estas atividades foram divididas em duas partes: atividades de diagnóstico e atividades específicas, revestindo-se cada uma delas de objetivos concretos (ver Quadros 4 e 5).

Numa fase inicial, a realização das atividades de diagnóstico (Quadro 4) justificou-se pela vontade de compreender a razão que justificava a grande incidência de erros ortográficos.

Numa tentativa de ajudar o grupo a ultrapassar as dificuldades na linguagem escrita, as atividades específicas (Quadro 5) tinham a finalidade de trabalhar o desenvolvimento da consciência fonológica.

Para compreender se a dificuldade residiria de igual forma no som de todas as letras, foram efetuadas análises de dados por instrumentos (ver ponto 2.1) e as atividades desenvolvidas deram uma perceção mais detalhada de como se desenvolveu o estudo.

A importância da consciência fonológica na escrita

QUADRO 4 - Cronograma das atividades de diagnóstico

Ativ n.º	Atividades do projeto	Data	Material de suporte	Objetivos específicos
1	Ditado do poema “Álbum de Família”	30/10/13	Texto do livro de Português do 2º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Testar a quantidade de erros ortográficos; • Verificar o que é um parágrafo; • Distinguir a letra maiúscula da minúscula.
2	Ditado de palavras soltas	06/11/13	Tabela com várias palavras	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar se trocam as letras selecionadas na lista das palavras.
3	Leitura em voz alta “Vida de Sabonete”	13/11/13	Texto do livro de Português do 2º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar a pronúncia dos sons das diferentes palavras.

Fonte: Própria

QUADRO 5 - Cronograma das atividades específicas

Ativ n.º	Atividades do projeto	Data	Material de suporte	Principal objetivo da atividade
4	“Pinto Borrachudo”	28/11/13	Power point Vídeo	<ul style="list-style-type: none"> • Testar a memória visual das palavras selecionadas.
5	Ditado de palavras “Pinto Borrachudo”	02/12/13	Texto lacunar	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar a troca do som das letras “s” por “c” por escrito.
6	Jogo Holandês “Canção de Natal”	11/12/13	Cartazes	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar a capacidade de distinguir as várias letras que produzem o som “s”.
Entrevista ao professor cooperante		14-01-14		

Fonte: Própria

2.1 Análise de resultados por instrumentos

Teste de escrita

Após o ditado do texto “Álbum de família” (Anexo I) realizou-se uma grelha de observação, conforme se pode verificar no Anexo II. De maneira a sintetizar o resultado desta investigação, o quadro 6 indica-nos em percentagem o resultado obtido.

QUADRO 6 – Resultado da grelha de observação do ditado "Álbum de Família"

Ditado “Álbum de família”	Sim %	Não %
Iniciar com letra maiúscula	59,1%	40,9
Verificar o que é um parágrafo	86,4%	13,6%

Fonte: Própria

Tendo por base as percentagens obtidas, verificamos que 59,1% da turma iniciam uma frase com letra maiúscula quando muda de linha, enquanto 40,9% ainda não faz essa alteração, mesmo quando o professor verbaliza o que é para fazer. Quando é pedido para fazerem um parágrafo, 86,4% da turma cumprem esse requisito e 13,6% não fazem parágrafo, tendo mesmo dúvidas sobre o que é um parágrafo.

Depois de uma conversa com a turma e tendo em conta estes dados, considerou-se importante a realização de uma aula para recapitular as regras que implicam o início de uma frase com letra maiúscula. Naturalmente, também se explicou o que é um parágrafo e como se identifica.

O resultado da quantidade de erros (Anexo II) sugere que grande parte do grupo, a nível da escrita, apresenta dificuldades em palavras que reproduzem o mesmo som. De maneira a precisar o que foi analisado, verifica-se no Anexo II que existe uma troca da letra “s” pela letra “z” e da letra “c” pela letra “s”, troca de “v” pelos “b”., constatando-se uma média de erros de 8,6%, o que, face à população analisada, é considerável.

Teste de leitura oral de um texto

Como já tivemos oportunidade de mencionar anteriormente, a leitura do texto “Vida de Sabonete” (Anexo VI), foi realizada, inicialmente, silenciosamente e pelo menos três vezes, com a intenção de o grupo praticar a entoação e as palavras menos conhecidas.

Mas antes de iniciarem a leitura silenciosa, explicou-se que depois iriam fazer uma leitura em voz alta e que iriam ser avaliados segundo o modo como transmitiam a entoação e a maneira como liam as palavras.

Após esse tempo, procedeu-se ao teste de leitura oral; o observador registava o resultado à medida que as crianças, individualmente, liam (Anexo VII).

QUADRO 7 - Resultado da grelha de observação do texto "Vida de Sabonete"

Teste de Leitura oral “ Vida de Sabonete”	Sim %	Não %
Respeita os sinais de entoação	31,8%	68,2%
Lê silabicamente	77,3%	22,3%

Fonte: Própria

Tendo por base o Quadro 7, consegue observar-se que 31,8% da população estudada faz uma leitura que respeita os sinais de pontuação, mas em contrapartida 68,2% fazem uma leitura que não respeita todos os sinais de pontuação ou, pelo menos, não leem com a devida entoação. Curiosamente, 77,3% leram silabicamente o texto e apenas 22,3% leram as palavras corretamente.

Face aos resultados, verificamos uma leitura muito debilitada. Naturalmente, os fatores podem ser variados: falta de concentração, nervosismo por estarem a ser avaliados, ou dificuldades reais na leitura.

Por isso, considerou-se importante observar o grupo no seu quotidiano. Numa análise geral, podemos afirmar que mais de metade da turma lia os textos silabicamente. O professor titular, nas palavras em que os alunos revelavam maior dificuldade, começou a corrigir a leitura e a pedir para repetirem a palavra.

Ditado

No ditado de palavras soltas (Anexo III), foi realizada uma lista que continha palavras criteriosas e cuidadosamente escolhidas com a ajuda do professor titular de turma, de modo a incidirem em letras em que as crianças davam mais erros, no seu quotidiano.

Para esta atividade foram realizadas duas grelhas de observação (Anexos IV e V). Num primeiro momento, o estagiário, quando estava a fazer o ditado, considerou importante registar se as crianças pediam para repetir as palavras em que tinham dúvidas, se pediam para repetir mais pausadamente e se foi necessário frisar as letras pretendidas.

QUADRO 8 - Resultado da grelha de observação do estagiário do ditado de palavras soltas

Ditado de palavras soltas	Sim %	Não %
Repetiu duas vezes a mesma palavra	75%	25%
Ditou a palavra silabicamente	50%	50%
Frisou bem a letra pretendida	40%	60%

Fonte: Própria

O Quadro 8 demonstra que 75% necessitaram que o estagiário repetisse a palavra e apenas 25% não tiveram essa necessidade. Quanto a ditar a palavra silabicamente, numa tentativa de reduzir a quantidade de erros, metade, ou seja, 50% da população estudada, precisaram dessa ajuda. Para conseguir escrever corretamente a letra, 40% precisaram de incentivo, mas 60% não careceram dessa ajuda.

Numa análise geral, conseguimos observar que grande parte desta amostra ainda necessita de incentivos para conseguir compreender corretamente os fonemas da lista das palavras (Anexo III).

Já o Quadro 9 indica a quantidade de erros que a turma deu. As palavras que contêm as letras “ch” e “z” são as letras em que o grupo demonstrou ter menor dificuldade a escrever, verificando-se mais de 50%.

No entanto, nas palavras com as letras “ç” e “s” os resultados demonstram o contrário das letras anteriores, isto é, 68,1% não conseguem escrever corretamente as palavras com “ç” e 59,1% dão erros nas palavras com as letras “s” (ver Quadro 9).

QUADRO 9- Resultado da grelha de observação do ditado de palavras soltas

<u>Ditado de palavras soltas</u>	Sim %	Não %
Escreve corretamente as palavras com as letras "ch"	59,1%	40,9%
Escreve corretamente as palavras com a letra "z"	54,1%	45,5%
Escreve corretamente as palavras com a letra "ç"	31,8%	68,1%
Escreve corretamente as palavras com a letra "s"	40,9%	59,1%

Fonte: Própria

O Ditado da história do “Pinto Borrachudo” (Anexo X) tinha como principal objetivo trabalhar só as palavras da lista do Anexo VIII. Para isso, as crianças, antes da atividade, trabalharam exaustivamente essas palavras (cf. ponto 1.2.3).

No seguimento do preenchimento das lacunas do texto, conforme se confirma no Anexo X, tentou verificar-se se essas palavras foram “guardadas” na memória visual das crianças e se são escritas corretamente.

QUADRO 10 - Resultado da grelha da história " Pinto Borrachudo"

OCORRÊNCIAS	%
Sem erros	18,2%
1 erro	18,2%
2 erros	22,7%
3 erros	31,8%
4 erros	0
5 erros	0
6 erros	9,1%

Fonte: Própria

O Quadro 10 demonstra que 31,8% da amostra apresentaram um máximo de três erros, 22, 7%, dois erros, 18,2%, um erro ou então sem erros cometidos. Apenas duas crianças, correspondendo a 9,1%, atingiram seis erros.

Tentando compreender as razões que justificam o facto de ainda existirem erros nas palavras, trabalhadas exaustivamente, realizou-se um diálogo com o grupo. Nessa

conversa, algumas crianças referiram que não voltaram a ler as palavras depois dessa aula, enquanto uma percentagem significativa diz que as releeram, pelo menos uma vez mais. Posteriormente, procedeu-se à correção, mas pediu-se às crianças que escrevessem apenas as palavras em que erraram.

Motivação para a escrita

Esta atividade, já o afirmamos, tinha como finalidade incentivar as crianças para a escrita. Norteados por este objetivo, a atividade teve uma forte componente lúdica. Durante a canção (Anexo XII), o entusiasmo das crianças foi notório, pois todas estavam atentas ao momento em que tinham de levantar a placa com a palavra cantada.

Posteriormente, procedeu-se a um ditado das palavras que continham as placas (Anexo XIII). Numa tentativa de verificar o impacto que esta atividade teve no grupo, efetuou-se um ditado dessas palavras, registando-se na grelha (Anexo XIV) as palavras que as crianças escreveram com erros e as que não escreveram.

O Quadro 11 demonstra os resultados desse registo. Assim, conseguimos verificar que grande parte da turma já não deu tantos erros na escrita dessas palavras; contudo, alguns elementos ainda as escreveram erradamente.

QUADRO 11 - Resultado da grelha de observação da história do “Pinto Borrachudo”

Palavras da canção	Sim %	Não %
Sino	77,3%	22,7%
Vamos	95,5%	4,5%
Visitar	72,7%	27,3%
Nasceu	77,3%	22,7%
Jesus	68,2%	31,8%
Nós	81,8%	18,2%
Casinha	68,2%	31,8%
Todos	90,9%	9,1%
Canção	86,3%	13,6%

Fonte: Própria

No Quadro 11, verificamos que um máximo de 31,8% da amostra deram erro na palavra “Jesus” e na “Casinha”, contrariamente, na palavra “vamos” só 4,5% a escreveram com erro.

Em resumo, ao longo das atividades tentou sempre compreender-se onde residia a dificuldade do grupo. Percebendo que as crianças escreviam as palavras conforme as pronunciavam, tentou-se ultrapassar essa dificuldade, aplicando aulas mais motivadoras e dinâmicas. O grupo foi sempre muito receptivo às novas estratégias e, em muitos casos, conseguiu captar-se a atenção das crianças, levando-as a ultrapassar o erro na palavra, quer a nível da língua oral, quer a nível da língua escrita.

O desenvolvimento da consciência fonológica é muito importante, enquanto competência metalinguística e mas também como mecanismo facilitador das aprendizagens seguintes, nomeadamente da aprendizagem formal da leitura e da escrita, tal como refere Silva (2003).

Cientes que a alfabetização, por norma, só se inicia no 1º CEB, a consciência fonológica é iniciada muito antes disso, ocorrendo através das experiências de vida que são proporcionadas às crianças. No ambiente familiar e no jardim-de-infância é feita a promoção da consciência fonológica e, quanto mais os adultos interagirem ativamente com as crianças, melhor será para o seu desenvolvimento.

Ao longo do estudo apresentado, procurou demonstrar-se “A importância da consciência fonológica na escrita” em alunos do 2º ano do 1º CEB do concelho do Porto. Os resultados obtidos dão mais ênfase à importância da consciência fonológica a nível da língua oral e da língua escrita. Estes efeitos são importantes, pois ajudam-nos a refletir sobre as implicações práticas, quer em termos pedagógicos, quer em termos linguísticos.

As dificuldades de leitura e de escrita resultam em problemas da linguagem escrita que, por sua vez, é representada pela linguagem oral, tendendo a ocorrer anteriormente ao contacto com ensino formal. Quanto mais cedo for detetada esta dificuldade melhor, pois, para além de facilitar a deteção de casos de risco e de posteriores dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, torna possível implementar intervenções de

promoção das competências facilitadoras destas aprendizagens, com o objetivo de facilitar o sucesso neste domínio (Lopes, 2005). As crianças que forem sinalizadas atempadamente devem ser alvo de um apoio, que deve iniciar-se o mais cedo possível e ser sistemático e individualizado (Lopes, 2004).

Vários autores defendem que esta intervenção deve ser iniciada no pré-escolar, na medida em que as investigações têm demonstrado que o jardim-de-infância é um meio fundamental para o desenvolvimento da linguagem, principalmente no que se refere à escolha de programas que promovam o desenvolvimento da consciência fonológica (Cruz, et al, 2008). As investigações sugerem que o modo como as crianças ingressam no 1º CEB influencia todo o seu percurso escolar, defendendo que a intervenção da promoção da linguagem oral deve ser feita antes do ensino formal. Por isso, os alunos que sejam competentes na descodificação leitora e que tenham sucesso no início da escolaridade têm mais oportunidades de desenvolvimento destas competências com sucesso, adquirindo mais conhecimentos e desenvolvendo um vocabulário mais rico, potenciando as suas aprendizagens.

Por outro lado, as crianças que tenham dificuldades na aquisição da leitura tendem a apresentar dificuldades nos conhecimentos gerais e no vocabulário, condicionando novas aprendizagens futuras (Foster e Miller, 2007).

Vários autores defendem que os bons leitores tendem a evoluir ao longo do seu percurso académico, ou seja, cada vez serão melhores leitores e escritores, enquanto os maus leitores mantêm o mesmo padrão ao longo de toda a escolaridade. O fosso entre os bons leitores e os maus leitores, ao longo de todo o percurso académico, tende a aumentar gradualmente (Foster e Miller, 2007).

Com este estudo tentou colocar-se a ênfase na importância da consciência fonológica na escrita que tem, como sabemos, origem na oralidade. É, portanto, de importância basilar a construção de novas estratégias que promovam a consciência fonológica, nomeadamente a construção fonémica, considerando-se que podem ser predictoras do sucesso da alfabetização.

Quanto mais a criança contactar com palavras pronunciadas corretamente, mais fácil será o seu acesso à linguagem escrita. Este deve ser iniciado no pré-escolar, cabendo ao

educador promover aprendizagens que desenvolvam o nível da consciência fonológica. Numa fase posterior, com o intuito de apoiar a linguagem escrita, os professores do 1º CEB devem promover estratégias que possam dar maior destaque e profundidade à consciência fonológica.

VI. Conclusões e considerações sobre o estudo

Com a realização deste projeto de investigação, conseguimos perceber que o impacto deste estudo foi muito importante e pertinente para o tema “A importância da consciência fonológica”. De realçar que todas as atividades desenvolvidas estavam inseridas na Unidade Curricular de Prática Pedagógica.

Tal como referimos anteriormente, o estudo teve algumas limitações devido à escassez de tempo, o que nos obrigou a ser muito objetivos e precisos nas atividades escolhidas. Estas foram todas pensadas, antecipadamente e em consonância com a matéria que o grupo estava a trabalhar no momento, na área do Português.

Esta falta de tempo também não permitiu que pudéssemos desenvolver a temática como gostaríamos. Esta realidade fez com que sentíssemos algumas limitações pessoais, pois consideramos que poderíamos ter sido mais intervenientes, aplicando atividades mais variadas e lúdicas se, para tal, nos fosse concedido mais tempo.

Contudo, conseguimos aplicar o método de investigação-ação porque, tal como referimos, tivemos de ser extremamente objetivos e precisos nas decisões tomadas. A análise de todos os documentos recolhidos após cada atividade realizada, foi muito importante, mas tivemos o cuidado de respeitar sempre a autonomia pedagógica dos professores, a sua experiência profissional e os seus conhecimentos científicos.

Considerou-se muito pertinente o desenvolvimento deste estudo porque, como sabemos, o nível do português de Portugal está em declínio, tendo sido ultrapassado pelo português do Brasil, o que implica que a linguagem oral não seja devidamente respeitada e, conseqüentemente, a linguagem escrita também não.

Também o meio social em que as crianças estão inseridas poderá ser um fator condicionante para o bom desenvolvimento da consciência fonológica. Tal como verificamos em capítulos anteriores, as habilitações literárias dos pais foram tidas em consideração, pelo que é do nosso conhecimento que grande parte dos encarregados de educação possui o ensino secundário concluído, outros têm um grau do ensino superior, sendo um grupo pertencente a um meio sociocultural médio.

Face aos resultados que obtivemos ao longo do estudo, um outro aspeto que deveremos ter em conta, é a região onde o colégio está inserido, pois sabemos que os dialetos podem variar de região para região e isso pode ser um fator que condiciona o fraco desenvolvimento da linguagem falada. Podemos dar como exemplo a troca frequente dos “v” pelos “b”, pois esta troca reflete-se na linguagem escrita, embora seja um fenómeno que ocorrer desde a ocupação romana.

Apesar de o Programa Nacional de Português dar especial atenção ao bom desenvolvimento da consciência fonológica, são inúmeros os fatores externos à escola que podem prejudicar ou melhorar o desenvolvimento da consciência fonológica.

Esta importância dada à consciência fonológica acaba por ser desvalorizada, quando se pesquisam na literatura específica estratégias que ajudem a ultrapassar esta dificuldade e mesmo estas são em número reduzido, o que não ajuda os professores a aplicar novas estratégias.

Em suma, a importância dada pelo professor às dificuldades do seu grupo acaba por ser muito importante, pois é a ele que cabem as tarefas de observar, avaliar e investigar novas estratégias que o ajudem a combater a lacuna que a turma possa apresentar. Por isso, cada vez mais a investigação-ação do professor é muito importante para o bom desenvolvimento dos estudantes, principalmente daqueles que estão no 1º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que é nessa fase que os alicerces para a vida académica são fortalecidos.

VII. Reflexão sobre a Prática Pedagógica

A Prática Pedagógica, inserida no Mestrado em Educação Pré-escolar e Educação do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), foi desenvolvida com um grupo de 22 alunos, do 2º ano do 1º CEB, num Colégio no Porto que, segundo o que pode verificar-se no capítulo IV, abrange todos os níveis de ensino (do pré-escolar ao secundário).

A Prática Pedagógica tinha objetivos próprios, devendo culminar no desenvolvimento deste estudo, sendo, por isso, um grande desafio, aportando uma grande expectativa e entusiasmo ao nosso trabalho, mas traduzindo-se, em simultâneo, num enorme receio.

No primeiro dia de estágio fomos recebidos pela Diretora Pedagógica que posteriormente nos apresentou ao professor substituto da turma. A meio do primeiro período do ano letivo, fomos apresentados ao professor titular da turma e foi a partir desse momento que o tema deste estudo conheceu um maior desenvolvimento.

As atividades realizadas foram essencialmente dirigidas para a Prática Pedagógica. Contudo, as aulas abrangeram todas as áreas disciplinares. As planificações tornaram possível ir conhecendo e percebendo as dificuldades do grupo, não descurando a convivência diária que muito nos ajudou a conhecer individualmente cada aluno. As relações com o corpo docente e não docente pautaram-se sempre por um espírito de interajuda, num clima muito profissional, que se foi desenvolvendo e melhorando até ao final do estágio.

Com a realização das atividades abrangendo todas as áreas disciplinares, trabalhou-se afincadamente a interdisciplinaridade e a transversalidade das áreas, que tanto trabalhamos na nossa formação académica. O facto de conseguirmos colocar em prática o que aprendemos, ajudou-nos muito e deu-nos vontade de arriscar, tentando sempre fazer mais e melhor, permitindo-nos igualmente desenvolver mais competências, quer a nível profissional, quer a nível pessoal.

Todo o grupo de alunos sempre foi muito recetivo e muito entusiasta com as aulas planificadas por nós, ainda que perspetivando sempre a opinião das crianças, as suas dúvidas e receios... Assim, sentimos que estávamos todos a caminhar numa mesma direção. Na verdade, criou-se uma relação de afetividade, mas também de muito

respeito. Quisemos aplicar, nas aulas, novas estratégias em todas as áreas disciplinares, conseguindo observar as dificuldades e vitórias do grupo.

Quando o professor titular de turma assumiu a sua função, foi possível apresentar-lhe uma proposta com dados específicos que conseguiu suscitar o seu interesse pelo tema deste estudo. Como o tempo de estágio já era pouco, começou a dar-se mais ênfase à área do Português com o objetivo de dinamizar aulas mais focadas no nosso tema.

Este projeto foi um grande desafio e uma luta contra o tempo, mas permitiu-nos colocar em prática algumas atividades. A receptividade foi muito boa, pois sabíamos que estávamos a ajudar a turma a desenvolver uma competência que lhes permite alcançar maior sucesso no seu percurso escolar.

Ao longo deste estudo, foi necessário consultar, estudar e analisar nova literatura que nos ajudasse a compreender a razão da grande quantidade de erros evidenciada pelos alunos. Tivemos também de rever a literatura para melhor percebermos o Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico e as Metas Curriculares de Português.

Apesar da escassez de tempo para a implementação deste projeto de investigação, os objetivos que nos propusemos alcançar foram totalmente atingidos. Conseguimos observar na realização das atividades o interesse e entusiasmo das crianças. Também o professor titular salientou a importância deste tipo de atividades, reconhecendo também a falta de tempo para atividades mais exploratórias, dada a extensão do programa a ministrar.

O percurso foi muito difícil mas de grande satisfação, quer a nível do professor titular de turma, quer a nível do estagiário e também a nível do grupo. Com o desenvolvimento do nosso projeto, a Prática Pedagógica irá ficar marcada para sempre em todo o nosso percurso tanto académico como pessoal, mas sobretudo a nível profissional.

Bibliografia:

- Adams, M. (1994). *Beginning to Read*, Cambridge: Ma, MIT Press.
- Adams, M. J. (2001). Alphabetic anxiety and explicit , systematics phonics instruction: A cognitive science perspective. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds), *Handbook of Early Literacy Research* (p. 66-80). New York: Guilford Press
- Alves, D., Freitas, M. J., & Costa, T. (2007). PNEP - *O conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação
- Bradley, L., & Bryant, P.E. (1983). *Categorising sounds and learning to read- a causal connection*, Nature (301), p 419-521
- Bogdan, Robert; BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*, Coleção Ciências da Educação, Porto: Porto Editora
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico 1º, 2º, e 3º Ciclos*. Lisboa: Direção Geral de Educação - Ministério da Educação.
- Carmo, H. & Ferreira, M., (1998). *Metodologia da Investigação*. Universidade Aberta: Lisboa.
- Cruz, J. et al. (2008). Práticas de promoção de competências pré-leitoras no concelho de Matosinhos. In: *1º Congresso Internacional em Estudos da Criança – Infâncias Possíveis*, Mundos Reais. Braga: Instituto de Estudos da Criança.
- Coutinho, C.; Sousa, A.; Dias, A.; Bessa, F.; Ferreira, M.; Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*
- Consciência fonológica, disponível em <http://cfonologica.blogspot.pt/2009/06/capacidade-metalinguistica-que.html>. Consultado em 8, Janeiro, 2014 às 15:00
- Colégio Salesianos Porto, disponível em <http://www.cop.pt/cop/apresentacao.php?id=2> – consultada em 09 de março de 2014

Estrela, A. & Ferreira J., (1997). *Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação*. Universidade de Lisboa.

Freitas, M^a. João et all. (2007). *O Conhecimento da língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Ministério da Educação.

Fernandes, S. et al (2008). *Reading and spelling acquisition in European Portuguese: preliminar study*. Reading and spelling, 21, p 805-821

Fontana, A. & Frey, J.H. (1994). *Interviewing the art of Science*. Em N. Denzin & Y.S. Lincoln (orgs.), Handbook of qualitative research (p.361-376). London: Sage Publications Inc

Foster, W. A. e Miller, M. (2007). *Development of the Literacy Achievement Gap: A Longitudinal Study of Kindergarden Through Third Grade, Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 38, p. 173-181.

Frith, U. (1985) *Beneath the surface of development dyslexia*. In Patterson. K.E.,

Marshall, J.C., e Coltheard, M. (Eds.). *Surface Dyslexia*. London: Eralbum, p 301-380

Gamelas, A. M., Leal, T., Alves, M. J., & Grego, T. (s.d.). *Contributos para o Desenvolvimento da Literacia: Clube de leitura*. Consultado a 8, Janeiro, 2014 em http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/ot_clube_leitura_a.pdf

Junior, A. G., Rubio, G. C., & Matumoto, F. G. (jul./set. de 2009). *A Conduta Ética do Professor com Base na Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire*. Akrópolis, 17
Leandro S. Almeida & Teresa Freire, Metodologia da investigação em Psicologia e Educação. 1997

Lieberman, Shankweiler, D., Fisher, F. W. & Carter, B. 1974. *Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child*. Journal of Experimental Child Psychology (18), p 201-212.

Lopes, J. (2004). Ler ou não ler: eis a questão! In Lopes, J., Velasquez, M. G. Fernandes, P. P. e Bártole, V. N. (Ed). *Aprendizagem, Ensino e dificuldades da Leitura*. I. Coimbra: Quarteto, p 13-51.

- Lopes, J. (2005). *Dificuldades de aprendizagens da leitura e escrita: Perspectivas de avaliação e intervenção*. Porto: Edições Asa.
- Martins, M. A. e Silva, C. (2006). *Phonological abilities and writing among Portuguese preschool children*, *European Journal of Psychology of Education*, 21, 2, p 163-182
- Morais, J., Cary, L., Alegria, J., & Bertelson, P. 1979. *Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously?* *Cognition*, 7, p 323-331
- Morais, J. (1997). *A arte de ler, psicologia cognitiva da leitura* (C. Rodrigues, Trans.). Lisboa: Edições Cosmos.
- Marcie, P. (1983). Writing disorders associated with focal cortical lesions. In M. Matlew (ED.), *The psychology of written language developmental and educational perspectives* (p 377-415). New York: John Wiley & Sons
- Nascimento, L. C., & Knobel, K. A. (2009). *Habilidades Auditivas e Consciência Fonológica: da teoria à prática*. São Paulo: Pró-Fono.
- Perfetti, C. A., Beck, I., Bell, L. C., & Hughes, C. (1987). Phonemic Knowledge and learning to read are reciprocal: *A longitudinal study of first grade children*. *Merrill-Palmer Quarterly* (33), p. 219-283
- Resnick, Ledoux, B. (1983). Toward a cognitive theory of instruction. In S. Paris, G. Olson, & H. Stevenson (eds), *Lerning and motiviotion in the classroom*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Read, C. (1983) Orthography. In M. Martlew (Ed), *The psychology of written language of developmental and educational perspectives* (p. 143-162). New York: Jonh Wiley & Sons
- Sim-Sim, I. (1998). *Do uso da linguagem à consciência linguística*. In I. Sim-Sim, *Desenvolvimento da Linguagem* (p. 225-236). Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: A Decifração*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de desenvolvimento Curricular

Silva, A.C, (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian

Troia, G.A. (2006). Phonological processing and its influence on literacy learning. In C.A. Stone, E.R. Slliman, B.J. Ehren & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy* (p 271- 301). New York: Guilford Press

Treiman, R. (1991). The role of intrasyllabic units in learning to read. In L. Rieben & C.A. Perfetti (Eds.), *Leaning to read: Basic research and ist implications* (p. 149-160). New Jersey: Lawrencw Erlbaun Associates.

Tierney, R. J., & Shanahan, T. (1996). *Research on the reading-writing relationship: Interactions, transactions and outcomes*. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (2ª ed., Vol. II, p 246-280). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Velasquez, M. G. (2002). *Consciência fonológica e conceitos acerca da escrita* Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.

Velasquez, M. G. C. F. (2007). *Percursos desenvolvimentais de leitura e escrita: estudo longitudinal com alunos do 1.º ciclo do ensino básico* (Tese de Doutoramento). Consultado em 15, Maio 2013 de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7076>

Yin, Robert (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª Ed) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications

Wagner, R.K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (1994). Development of Reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable, longitudinal study. *Development Psychology*, 30 (1), 73-87

Apêndices

Apêndice I

Uma leitura do Programa Português

Uma leitura do Programa de Português

Na entrada para o 1º Ciclo do Ensino Básico, os alunos deparam-se com alguns desafios que poderão contribuir para o sucesso ao nível da aprendizagem da leitura e da escrita. O aparecimento do Novo Programa Nacional de Português, criado pelo Ministério da Educação, surgiu com o objetivo de melhorar os níveis de compreensão leitora e de expressão oral e escrita em todas as escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, ajudando os docentes no ensino da Língua Portuguesa.

Vários estudos apontam para um índice baixo ao nível da leitura, por isso surgiu a necessidade de reestruturar o Programa Nacional de Português. O treino da consciência fonológica no 1º CEB é uma das preocupações mais importantes, já que, no princípio alfabético da escrita, a criança tem de compreender que a linguagem falada poderá ser descrita numa sequência de fonemas e unidades fonológicas que correspondem a certos padrões articulatórios. Aquando da realização articulatória, as consoantes e vogais são produzidas em simultâneo, operando na mente ao mesmo tempo que aprende a ler num sistema alfabético de escrita.

Isto é, as letras têm um nome e um valor fonológico associado, sendo que o fonema é uma unidade abstrata, subjacente aos sons da fala. Os fonemas correspondem aos grafemas que, por sua vez, dependem do código ortográfico.

Deste modo, os docentes devem elaborar atividades que ajudem as crianças a desenvolver a consciência dos fonemas. Estas atividades devem estabelecer correspondência entre os grafemas e fonemas sendo apresentados por sílabas. Por exemplo, demonstrar a letra “b” diz-se “be”, mas escreve-se “b”, ao mostrar por escrito à criança, é mais fácil ela assimilar e reproduzir esses conceitos.

O Programa Nacional de Português demonstra, também, como é que o professor poderá explicar às crianças que têm de conhecer um conjunto de letras e discriminá-las. Um bom exemplo será alertar para o facto que a letra “p” em minúscula ser o espelho da letra “q”, porque cada letra tem uma identidade própria, para além da diversidade das suas formas possíveis que resultam do modo da sua produção.

Ao compreender o princípio alfabético e, pelo menos, perceber a correspondência entre grafema e fonema, o aluno inicia um percurso que deverá estar finalizado antes do

término do 1º ano. Quanto mais automática e consciente for a decodificação sequencial entre grafema e fonema, mais facilmente a criança lerá quase todas as palavras do português, ainda que esta aprendizagem se processe de forma lenta, aplicando-se, também, às palavras desconhecidas.

No entanto, cabe ao professor ensinar as regras de correspondência entre grafema-fonema, pois trata-se de um processo que requer um ensino específico, de qualidade e que evolua gradualmente.

Para apoiar o professor, os objetivos e os descritores de desempenho tem a finalidade de contribuir para a constituição e utilização de testes de avaliação das capacidades dos alunos. Sendo que transcrevemos os objetivos e os descritores de desempenho de Português, para o 2º ano do 1º CEB, ao nível do desenvolvimento da consciência fonológica:

QUADRO 12 - Metas de Aprendizagem da Leitura e Escrita do 2º ano do 1º CEB

Domínio: Leitura e Escrita

Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas (no final do 1º período do 2º ano).	<input type="checkbox"/> Repetir, sem o primeiro fonema e sem cometer nenhum erro, uma sílaba CV ou CVC retirada de um texto. <input type="checkbox"/> Repetir, sem cometer nenhum erro, uma sílaba V ou VC, juntando no início uma consoante. <input type="checkbox"/> Reunir numa sílaba os primeiros fonemas de duas palavras (por exemplo “cachorro irritado” → “ki”), cometendo poucos erros (final do 2º ano).
Ler em voz alta palavras, pseudo-palavras e textos.	<input type="checkbox"/> Ler pelo menos 50 de uma lista de 60 pseudo-palavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas (4 sessões de 15 pseudo-palavras cada). <input type="checkbox"/> Ler quase todas as palavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas regulares encontradas nos textos lidos na escola e pelo menos 12 de 15 palavras irregulares escolhidas pelo professor.
Desenvolver o conhecimento da ortografia	<input type="checkbox"/> Escrever corretamente pelo menos 55 palavras de uma lista de 60, em situação de ditado

Fonte: Metas Curriculares de Português do Ensino Básico

Apêndices 2

Estratégias para ultrapassar as dificuldades na consciência fonológica

Estratégias para ultrapassar as dificuldades na consciência fonológica

Sabemos que a alfabetização exige recursos e caminhos que permitam que as crianças desenvolvam as suas habilidades de percepção, discriminação auditiva, bem como a composição gráfica do grafema-fonema. Em algumas crianças, este processo é mais rápido do que noutras, naturalmente, uma vez que distintos são também os ritmos de aprendizagem. Naquelas em que o processo é mais lento, é necessário despender mais tempo, mais treino, mais observação e contacto com material de estimulação manual e visual da literacia.

Sendo assim, destaca-se a importância de realizar atividades com estratégias que possam prevenir as dificuldades de aprendizagem ou que sejam efetivas para a resolução das mesmas. Aliás, vários são os estudos que demonstram a relevância do desenvolvimento das habilidades metalinguísticas para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Quando falamos de habilidades metalinguísticas, referimo-nos ao segmentar e manipular a fala nas suas diversas unidades, tais como palavras, sílabas e fonemas. A consciência fonológica encontra-se entre as habilidades metalinguísticas, remetendo para a representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala, incluindo a capacidade de refletir sobre os sons da fala e a sua organização na formação das palavras.

Por outras palavras, trata-se de perceber que a fala pode ser segmentada em palavras, sílabas e fonemas que, por sua vez, podem ser manipulados. Essa habilidade é desenvolvida gradualmente, conforme a criança interage no seu meio social e é impulsionada à medida que vai estabelecendo contacto com textos e materiais gráficos diversos.

Assim, destaca-se a necessidade de pesquisas que verifiquem como e quando as habilidades metalinguísticas se desenvolvem, enfatizando que crianças com dificuldades na aprendizagem de leitura e escrita precisam de participar em atividades que promovam o desenvolvimento da consciência fonológica, uma vez que beneficiam, e muito, com a sua aprendizagem.

Várias investigações demonstram que a experiência escolar enriquecida com atividades propícias ao desenvolvimento da consciência fonológica pode possibilitar um aprimoramento substancial no desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica dos alunos.

Embora os estudos venham reafirmando o papel fundamental da consciência fonológica no processo de aprendizagem da leitura e escrita, raras são, no nosso meio acadêmico, as investigações sobre a aplicação de programas de treinamento das habilidades metalinguísticas em ambientes naturais, como raros são também os relatos do uso sistemático destas atividades em sala de aula.

Pretendemos, assim, deixar algumas sugestões de jogos que estimulem a consciência fonológica, embora conscientes que se o processo for lúdico o resultado será mais satisfatório.

Jogos com Rimas: sabemos que as rimas surgem com bastante facilidade para a maioria das crianças. Por isso, os jogos com rimas são uma excelente iniciação à criação da consciência fonológica. Por direcionar a atenção das crianças às semelhanças e diferenças entre sons das palavras, esses jogos são uma forma útil de desenvolver a percepção de que a língua não tem apenas significado e mensagem, mas também uma forma física, o seu significante.

O professor poderá socorrer-se de rimas em que as crianças identifiquem sons iguais no final da palavra. Ou então, de jogos de aliteração, solicitando que as crianças identifiquem sons iguais no início da palavra.

Jogos com consciência silábica: a existência e a natureza das sílabas são introduzidas pedindo-se às crianças que batam palmas e contem as pulsações dos seus próprios nomes. Estendendo esse desafio a uma série de palavras diferentes, o conceito de sílaba é fortalecido e enriquecido nas crianças.

Jogos com consciência das palavras: as crianças devem segmentar frases, verificar a extensão das palavras e, posteriormente, substituir palavras e pseudo-palavras por outras palavras.

Jogos de identidade fonémica: a partir de uma lista de palavras, identificar os fonemas iniciais e os fonemas finais. Poder-se-á, também, criar atividades que permitam às crianças analisar os fonemas das letras na palavra.

Anexos

Anexos I

Texto de apoio para o teste de escrita da atividade 1 “ Álbum de família”

Texto de apoio “Álbum de Família”

Texto 2

Álbum de família

Este aqui sou eu?
Quem disse que sou eu?
Como é que este bebé
que está aqui
cresceu?

Esta é a minha mãe?
Quem disse que era assim?
Como reconhecer
o meu pai tão novinho
aqui ao pé de mim?

E aquele, tão velhote?
E este, empertigado?
E além, num balão?
E este aqui, fardado?
Que grande confusão!

Este é o bisavô?
A andar de bicicleta?
E além, a tocar flauta?
Este é o meu irmão
a brincar de astronauta?

MÁRIA ALBERTA MENÉRES,
Conversas com Versos,
Edições Asa

das rimas.



Anexos II

Grelha de registo do Teste de Escrita com o texto “ Álbum de Família”

Grelha de registo da atividade 1

Sujeitos	Inicia c/ letra maiúscula	Faz parágrafos	Qt. De erros	Erros mais frequentes
1	S	S	3	Troca: “b” pelos “v” (bisavô)
2	S	S	0	
3	N	N	37	Troca: “s” pelos “c”; “b” – “v”; “o” pelos “u”
4	S	S	13	Troca: “s” pelo “z” (jeitoso e confusão); “o” pelo “u”
5	S	S	0	
6	S	S	6	Troca: “v” pelos “b”; “s” pelo “z” (jeitoso e confusão)
7	S	S	5	Troca: “v” pelos “b”; “s” pelo “z” (jeitoso)
8	S	S	5	Troca: “o” pelos “u”; “s” pelo “z” (jeitoso)
9	N	N	17	Troca: “o” pelos “u”; “s” pelo “z” (jeitoso; confusão)
10	N	S	7	Troca: “v” pelos “b”; “s” pelo “z” e o “s” pelo “c” (bicicleta)
11	N	S	4	Troca: “v” pelos “b (bisavô); “ão” pelo “am” (tão)
12	S	S	8	Troca: “o” pelos “u” (reconheceu; tocar); “s” pelo “z” (jeitoso; confusão); “v” pelos “b” (bisavô)
13	N	S	3	Troca: “s” pelo “z” (confusão); “v” pelos “b” (bisavô)
14	N	S	20	Troca: “s” pelo “z” (confusão; jeitoso); “v” pelos “b” (bisavô; bicicleta); “s” pelo “c” (bicicleta)
15	S	S	4	Troca: “s” pelo “z” (confusão; jeitoso);
16	S	S	10	Troca: “o” pelos “u” (reconheceu; tocar); “s” pelo “z” (jeitoso; confusão); “v” pelos “b” (bisavô)
17	N	S	15	Troca: “o” pelos “u” (num; tocar); “s” pelo “z” (jeitoso; confusão)
18	S	S		Apenas escreveu alguns versos.
19	N	N	25	Troca: “o” pelos “u”; “s” pelo “z” (jeitoso; confusão; bisavô); “v” pelos “b” (bisavô)
20	S	S	0	
21	S	S	8	Troca: “s” pelo “c” (reconhecer; bicicleta); “s” pelo “z” (jeitoso, confusão)
22	S	S	0	
Total	13 (S) //8 (N)	19 (S)/2 (N)		

Legenda - "S": Sim; "N": Não

Anexos III

Lista de para ditado de palavras soltas para a atividade 2

Lista de para ditado de palavras soltas

1- Fechado	6- Pinguim	11- Trevo	16- Chafariz
2- Concha	7- Malmequer	12- Génio	17- Raquete
3- Vizinha	8- Limpo	13- Rebuçado	18- Açucena
4- Amanhecer	9- Cães	14- Ginástica	19- Comboio
5- Exclamação	10 – Blusa	15- Perdiz	20- Framboesa

Legenda – Lista de palavras soltas

Anexos IV

Grelha de observação do estagiário durante a atividade 2

Grelha de observação do estagiário durante a atividade:

Lista de palavras soltas	Repetiu duas vezes a mesma palavra	Ditou a palavra Silabicamente	Frisou bem a letra pretendida
1-Fechado	S	S	S
2-Concha	S	N	S
3-Vizinha	S	N	S
4-Amanhecer	S	S	N
5- Exclamação	S	S	N
6- Pinguim	S	S	S
7- Malmequer	N	S	N
8- Limpo	N	N	N
9- Cães	N	N	N
10 - Blusa	S	S	S
11- Trevo	S	N	N
12- Génio	S	N	N
13- Rebuçado	S	N	N
14- Ginástica	S	S	N
15- Perdiz	N	N	N
16- Chafariz	S	S	S
17- Raquete	S	N	N
18- Açucena	S	S	S
19- Comboio	N	N	N
20 - Framboesa	S	S	S
Total	15 S/ 5 N	10 S/ 10 N	8 S/ 12 N

Legenda - "S": Sim; "N": Não

Anexos V

Grelha de registo do ditado de palavras soltas (atividade 2)

Grelha de registo da atividade 2

Participantes	Escreve corretamente as palavras com as letras "ch"	Escreve corretamente as palavras com a letra "z"	Escreve corretamente as palavras com a letra "ç"	Escreve corretamente as palavras com a letra "s"
1	S	S	N	S
2	S	N	S	S
3	N	N	N	N
4	S	N	N	N
5	S	S	S	S
6	S	N	N	N
7	S	S	S	S
8	N	S	N	S
9	N	N	N	N
10	S	S	N	S
11	N	S	N	N
12	S	S	S	S
13	S	S	S	S
14	N	N	N	N
15	S	S	N	N
16	S	S	N	N
17	N	N	S	N
18	N	N	N	N
19	N	N	N	N
20	S	S	S	S
21	N	N	N	N
22	S	S	N	N
Total	13 (s)/ 9 (N)	12 (s)/ 10 (n)	7 (s)/15 (n)	9 (s)/ 13 (n)

Legenda - "S": Sim; "N": Não

Anexos VI

Texto de apoio para a atividade 3 “ Vida de Sabonete”

Teste de leitura oral “Vida de Sabonete”

ANTES DE LER O texto narrativo

1 Lê o título do texto e responde.

- Já alguma vez pensaste em como poderá ser a vida dos sabonetes?
- Sabes como são feitos?
- Conversa com os teus colegas sobre a importância dos sabonetes na nossa vida.
- Inventa uma aventura que possa ter sido vivida por um sabonete.

2 Observa a imagem e responde.

- Quantos sabonetes vês na imagem abaixo?
- Sobre o que conversarão?
- Dramatiza com os teus colegas esta cena e cria os diálogos.

Desafio
Ouve a leitura dramatizada do texto da faixa 1 do CD áudio e depois lê-o.

Aviso — Não te esqueças!
Lavar as mãos sempre antes de comer, o cheirinho a sabonete só pode dar prazer.

Vida de sabonete

Era um sabonete novo, fresquíssimo, por estrear. Nunca tinha tomado banho. Naquela gaveta da droguaria, onde ele, junto com muitos outros colegas, aguardava a vez de ser vendido, já tinha perguntado, ainda que timidamente:

— Afinal, para que é que eu sirvo?

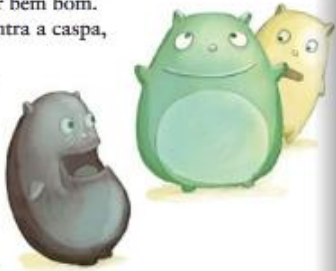
— Serves para lavar e perfumar — respondeu-lhe um velho sabonete de alcatrão, muito sabedor das coisas da vida. — Vais dar banho, tomar banho, conviver com esponjas e escovas macias,... Descansa que o que te espera vai ser bem bom.

Um sabonete para a caspa, ou melhor, contra a caspa, acrescentou:

— Mas tudo o que é bom também acaba. Era o rezingão do grupo.

O sabonete novo teve a oportunidade de confirmar as previsões do velho sabonete. Tudo aconteceu como ele dissera. [...]

Redondo que tinha sido, estava agora delgadito. Ainda foi parar à beira de um lavatório, a par de outros tão magros quanto ele.



— Somos, agora, sabonetes de lavar as mãos — avisaram-no os companheiros. — Até ver... Tudo o que é bom também acaba.

Lá estava o aviso, de novo [...] a dar que pensar. Ele e os outros da saboneteira foram-se desfazendo em espuma. «Tudo o que é bom também acaba.» O sabonetinho, que tinha sido novo, começava a perceber.

Até que veio um menino que queria fazer uma «caldeirada» [...], juntar numa tigela sobras de sabão e de sabonetes, acrescentar água, remexer com uma cana e, depois de cada calda pronta, soprar por um canudo bolas de sabão.

Subiram pelo ar, atraídas pela luz rolaram, soltas, leves, felizes, grandes e pequenas bolas de sabão, como gotas ou lágrimas do arco-íris. [...]

Tudo o que é bom também acaba. Mas, às vezes, acaba bem.

ASTRÓNTO TORRADO, *Trinta por Uma Láua*, Civilização Editora (texto adaptado com supressões)



Vamos ler
Na biblioteca da tua escola, requisita esta obra e poderás ler histórias muito divertidas.

BLOCO 1 Viajar no meu mundo

Anexos VII

Grelha de registo do teste de leitura oral "Vida de Sabonete"

Grelha de registo da atividade 3

Participantes	Respeita os sinais de entoação	Lê silabicamente
1	S	N
2	S	N
3	N	S
4	S	S
5	N	S
6	N	N
7	S	S
8	S	S
9	S	S
10	N	S
11	N	S
12	N	S
13	N	S
14	N	S
15	N	S
16	N	S
17	N	S
18	N	S
19	N	S
20	N	S
21	N	N
22	S	N
Total	7 S/ 15 N	17 S/ 5 N

Legenda - "S": Sim; "N": Não

Anexos VIII

Lista de palavras para o ditado da história “O Pinto Borrachudo”

Lista de palavras para o ditado “Pinto borrachudo”

VeZ	Esgravatar	Bolsa	Moedas	Disse	Esta
Pôs-se	Tivesse	Atravessar	Pudesse	Passar	Mas
Mais	Raposa	Se	Arrumasse	Mais	Fez-lhe
Mesmo	Metessem	Galinhas	Tratassem	Começou	Visse
Lançou	Sucedido	Ordens	Sempre	Levassem	Copos
Quebrados	Cavalos	Sabendo	Aquecessem	Lançando	Palácio
Afundar-se	Fossem	Mandassem	Lançasse		

Anexos IX

História adaptada, em power point “ O pinto borrachudo” da atividade 4

História adaptada “O Pinto Borrachudo”



Éta uma **ave** um pinto borrachudo que andava a **aproveitar** num monte de terra e acabou lá uma **bolca** de **moedas** e **diase**

ave **terce** **bolca** **diase** **ave** **moedas**
ave **aproveitar** **moedas** **diase**

— Tuu étaas **ave** bolsa as rei.
ave a caminha com a bolsa na bica; mas, como **terce** éta **aproveitar** um ris e não **bolca** disse:

ave **terce** **aproveitar** **bolca** **diase** **moedas**
ave **aproveitar** **bolca** **diase**

— Ó ris, arrada-te para eu **bolca**
bolca o ris continuou a correr e ele bebeu a água toda.
 Éta **moedas** para diante e viu uma **terce** na caminha e disse-lhe:

bolca **moedas** **ave** **terce** **moedas** **bolca** **ave**

Chegado as falcias do rei, disse que lhe queria falar e entregou-lhe a bolsa das moedas e o rei ordenou logo que o **aproveitar** na cofeixa das **palmeira** e que o **terce** muito bem.

ave **terce** **palmeira** **ave** **aproveitar** **terce**

Ó borrachudo, logo que ali se viu, **comegou** a contar:
 — Lui qui ri qui!
 Minha bolsa de moedas
 Tuus fora aqui!

ave **comegou** **ave**

— Deixa-me passar!
 Como a raposa não se **moedas**, comeu-a.
 Éta andando e encontrou um pinheiro e disse-lhe:
 — Arruma-te para eu passar.

terce **ave** **ave**

Como ele não se **comegou** engoliu-o.
moedas diante encontrou um bolo e comeu-o; depois encontrou uma coruja e **ave** o **moedas**

comegou **moedas** **moedas** **ave** **moedas** **ave**
ave **moedas**

A importância da consciência fonológica na escrita

É como **niase** que lla mãe levavam, **larpou** a raposa que tinha engalido,
 e ela comeu as galinhas todas.

niase ficasas larpou comeu

Foram dar feste ao rei de **sucrida** e ele ordenou que **mássas**
 bonachude dentro da conteneira.

ficasas sucrida mássas morda

Cumpriram-se os **ordens**, mas o bonachude continuou **sempre** cantor:

ordens ficas sempre ordens

— Lái qui ri qui!
 Minha bolsa de moedas
 Lúira para aqui!

Depois, como mãe lla **lívassas** a diuleira, lançou a pinheira e as
caias da conteneira fizeram todos **galheira**.

ficasas lívassas lala caias galheira ca-fada

Então o rei ordenou que metessem o bonachude na **caachica** e ele
 sempre cantando:

laleira cachica

— Lái qui ri qui!
 Minha bolsa de moedas
 Lúira para aqui!

Lançou fora a bola e a bola comeu os **caacha**.

caacha galheira

A importância da consciência fonológica na escrita

O rei mandou então que o metessem no feto da agulha, mas ele lançou lá a caixa e ela bebeu a agulha.

Então o rei, mãe **asferia** id a que havia de fazer, mandou que **asferia** a forma e que metessem lá a barrachuda; mas ele, mesma dentro da forma, começou a gritar:

asferia asferia asferia asferia

— Lú qui ri qui!
Mira balda de meidas
Suera para aqui!

El foi **lempada** a água da ria que tinha bebido; e id a **lelisa** de ri estora a **afarida**; quando o rei ordenou que **fossem** jogar a balda de meidas na barrachuda e o **asferia** embora, antes que el **lempasse** ria toda.

lempada asferia asferia asferia asferia asferia asferia asferia asferia

El lá se foi embora outra vez a barrachuda com a balda de meidas na lica.

Gullu Adujê, Gullu Bubu, Bubu

Anexos X

Texto com lacunas para o ditado da história “ O Pinto Borrachudo”

Texto com lacunas para o ditado “ O Pinto Borrachudo”

Era uma _____ um pinto borrachudo que andava a _____ num monte de terra e achou lá uma _____ de _____ e _____:

– Vou levar _____ bolsa ao rei.

_____ a caminho com a bolsa no bico; mas, como _____ de _____ um rio e não _____, disse:

– Ó rio, arreda-te para eu _____!

_____ o rio continuou a correr e ele bebeu a água toda.

Foi _____ para diante e viu uma _____ no caminho e disse-lhe:

– Deixa-me passar!

Como a raposa não **se** moveu, comeu-a.

Foi andando e encontrou um pinheiro e disse-lhe:

– Arruma-te para eu passar.

Como ele não se _____, engoliu-o.

_____ adiante encontrou um lobo e comeu-o; depois encontrou uma coruja e _____ o _____.

Chegado ao palácio do rei, disse que lhe queria falar e entregou-lhe a bolsa das moedas e o rei ordenou logo que o _____ na capoeira das _____ e que o _____ muito bem. O borrachudo, logo que ali se viu, _____ a cantar:

– Qui qui ri qui!

Minha bolsa de moedas
Quero para aqui!

E como _____ que lha não levavam, _____ a raposa que tinha engolido, e ela comeu as galinhas todas.

Foram dar parte ao rei do _____ e ele ordenou que _____ o borrachudo dentro da cantoneira. Cumpriram-se as _____, mas o borrachudo continuou _____ a cantar:

– Qui qui ri qui!

Minha bolsa de moedas
Quero para aqui!

Depois, como não lhe _____ o dinheiro, lançou o pinheiro e os **copos** da cantoneira foram todos _____.

Então o rei ordenou que metessem o borrachudo na _____, e ele sempre cantando:

– Qui qui ri qui!

Minha bolsa de moedas
Quero para aqui!

Lançou fora o lobo e o lobo comeu os _____. O rei mandou então que o metessem no pote do azeite, mas ele lançou lá a coruja e ela bebeu o azeite.

Então o rei, não _____ já o que havia de fazer, mandou que _____ o forno e que metessem lá o borrachudo; mas ele, mesmo dentro do forno, começou a gritar:

– Qui qui ri qui!

Minha bolsa de moedas
Quero para aqui!

E foi _____ a água do rio que tinha bebido; e já o _____ do rei estava a _____, quando o rei ordenou que _____ levar a bolsa de moedas ao borrachudo e o _____ embora, antes que ele _____ o rio todo.

E lá se foi embora outra vez o borrachudo com a bolsa de moedas no bico.

Anexos XI

Grelha de registo do Ditado do “Pinto Borrachudo”

Grelha de registo

OCORRÊNCIAS	NÚMERO DE ALUNOS
Sem erros	4
1 erro	4
2 erros	5
3 erros	7
4 erros	0
5 erros	0
6 erros	2

Anexos XII

Letra da canção de Natal da atividade 6 – Motivação para a leitura

Letra da canção de Natal

É Natal

É natal, alim alim alas (2x)
já se ouvem os sinos a tocar

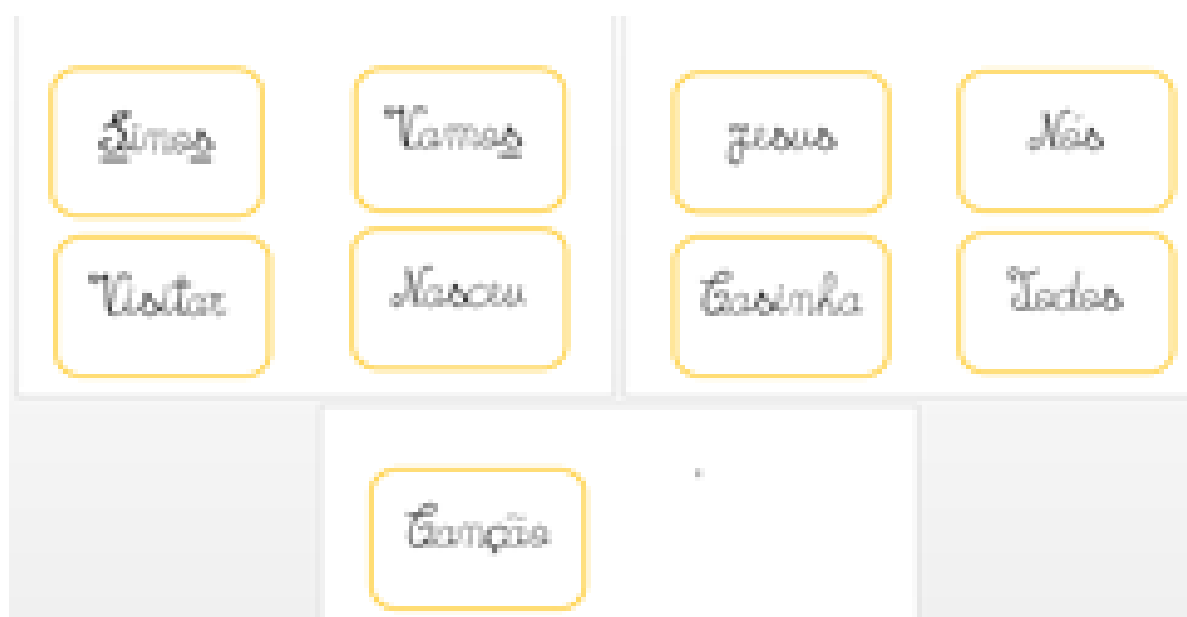
É natal alim alim alas (2x)
É menino Jesus nós vamos visitar

Já nasceu o menino Jesus
Na casinha cheia de luz
É todos vamos lá cantar
A canção que os sinos vão tocar.

Anexos XIII

Lista de cartões de palavras atividade 6 – Motivação para a leitura

Cartões com as palavras para a atividade



Anexos XIV

Grelha de registo de observação da Motivação para a leitura da atividade 6

A importância da consciência fonológica na escrita

Grelha de registo da atividade 6

Participantes	Escreve as palavras corretamente								
	Sino	Vamos	Visitar	Nasceu	Jesus	Nós	Casinha	Todos	Canção
1	S	S	S	S	S	S	S	S	S
2	S	S	S	N	N	S	N	S	S
3	N	S	N	S	N	S	N	S	N
4	N	S	S	N	S	S	N	S	N
5	S	S	N	S	S	S	N	S	S
6	N	S	N	S	N	S	S	S	S
7	S	S	S	S	S	S	S	S	S
8	S	S	S	N	S	N	N	S	N
9	N	S	S	N	N	N	N	S	S
10	S	S	S	S	S	S	S	S	S
11	S	S	S	S	S	S	S	S	S
12	S	S	S	S	S	S	S	S	S
13	S	S	S	S	S	S	S	S	S
14	S	S	N	N	S	S	S	S	S
15	S	S	S	S	S	S	S	S	S
16	S	S	S	S	S	S	S	S	S
17	S	S	N	S	S	S	S	S	S
18	N	S	N	S	N	N	N	S	S
19	S	S	N	S	N	N	N	S	S
20	S	S	S	S	S	S	S	S	S
21	S	S	S	S	N	S	S	S	S
22	S	N	S	S	S	S	S	N	S
Total	17S/ 5N	21 S/ 1N	16S/ 6N	17 S/ 5N	15S/ 7 N	18 S / 4N	15 S/ 7 N	22 S	19 S/ 3N

Legenda - "S": Sim; "N": Não

Anexos XV

Entrevista ao professor titular de turma

Entrevista à professora titular da turma

Classe: 2º ano

Grupo I

1. Tempo de serviço:

Menos de 5 anos ____

De 5 a 10 anos X

De 10 a 15 anos ____

De 15 a 20 anos ____

Mais de 20 anos ____

2. Habilitações académicas:

Bacharelato ____

Licenciatura X

Pós-graduação X –
Ensino Especial

3. Cursos de formação frequentados nos últimos 2 anos:

Tema da formação	Duração
Educação para a Sexualidade	2 horas
A afetividade	2 horas
Educar para a igualdade do género	2 horas

4. A formação foi facultada por a instituição onde trabalha?

Sim X

Não ____

5. Na sua opinião, existe uma idade específica para a iniciação formal da aprendizagem da leitura?

Sim X Não ____ Se sim, porquê? Porque a leitura deve ser iniciada quando os alunos já têm desenvolvido uma serie de competências que por norma são desenvolvidas no pré-escolar.

5.1 E da escrita?

Sim X Não ____ Se sim, porquê? Pela mesma razão referida na questão anterior. Os alunos deverão ter um desenvolvimento ao nível da motricidade para posteriormente iniciar a escrita.

6. Prepara atividades para a aprendizagem da leitura?

Sim X Não ____ Se sim, porquê? Para adequar as aprendizagens ao grupo com que nos deparamos e para motivar os alunos.

6.1 E da escrita?

Sim X Não ____ Se sim, porquê? Pelas mesmas razões da questão anterior.

Grupo II

1. Quais os fatores, que considera importantes para o bom desenvolvimento da consciência fonológica?

São vários os fatores que podem influenciar o desenvolvimento da consciência fonológica, como: o meio em que a criança está inserida, a linguagem com que comunicam com a criança, os

A importância da consciência fonológica na escrita

estímulos visuais e auditivos a que a criança está em contato. Tudo influencia a consciência fonológica da criança.

2. Qual o tempo diário que dedica a atividades de leitura/ escrita?

É dedicado muito tempo de aula às atividades da leitura e da escrita, pois estas revelam-se essenciais para o desenvolvimento de outras competências na criança e ainda no seu desenvolvimento e progresso escolar de todas as áreas disciplinares.

3. Este tempo varia ao longo do ano? Sim X Não ____

4. Costuma marcar trabalhos de casa de Português onde permita às crianças trabalharem a consciência fonológica?

Sim X Não ____

4.1 Se sim, dê exemplo de alguns exercícios.

- Fazer lista de palavras com determinados casos específicos a trabalhar;

- Praticar onomatopeias;

- Aprender canções;

- Memorizar e recitar poemas;

- Procurar palavras nos textos com determinadas características;

- Entre outras.

5. Costuma a pedir às crianças para escreverem recados para casa?

Sim X Não ____

5.1 Se sim, dê exemplo de alguns recados.

“- Amanhã temos uma saída ao parque das Fontainhas. Como o tempo está incerto devemos trazer botas, gabardine e guarda-chuva.”

A importância da consciência fonológica na escrita

6. Com que frequência os alunos realizam as atividades de Português que se seguem na tabela?

	Nunca	1 Vez por semana	2 Vezes	Todos os dias
Escrever avisos		X		
Ler outros textos para além dos compilados no manual			X	
Ouvir a leitura de textos pelo professor			X	
Resumir oralmente textos lidos			X	
Fazer a leitura silenciosa				X
Ouvir a leitura em voz alta feita pelos colegas				X
Construir oralmente rimas e cantilenas		X		
Completar textos escritos com lacunas			X	
Fazer reconto oral de histórias			X	
Promover dramatizações de histórias			X	
Ilustrar histórias ou textos lidos			X	
Incentivar a ida à biblioteca				X

Grata pela sua colaboração!